

Im Buchhandel und bei der Post beträgt der Preis für die Monatsschriften (jährl. 10 Hefte) M. 12,—, für die Monatshefte der C. G. für Kultur und Geistesleben (jährl. 5 Hefte) M. 10,—, für die Monatshefte der C. G. für Volkserziehung (jährl. 5 Hefte) M. 4,—.
Einzelne Hefte der MH f. K. u. G. kosten M. 2,50, einzelne Hefte der MH f. V. M. 1,50.

Inhalt

Literatur-Berichte
(Beiblatt)

Anmeldungen zur C. G. sind zu richten an die Geschäftsstelle Berlin-Grunewald, Hohenzollerndamm 55; dorthin sind auch die Rezensionsexemplare und Manuskripte einzusenden. — Die Bedingungen der Mitgliedschaft siehe auf der 4. Umschlagseite.

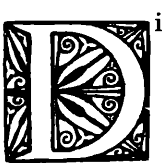
MONATSHEFTE
DER COMENIUS-GESELLSCHAFT
FÜR VOLKS-ERZIEHUNG

SCHRIFTLEITUNG: FERD·JAK·SCHMIDT
HOHENZOLLERNDAMM 55 BERLIN-GRUNEWALD
VERLAG EUGEN DIEDERICHS IN JENA

N. F. Band 8 Februar 1916 Heft 1

Die Monatshefte der C. G. für Volkserziehung erscheinen Mitte Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Die Mitglieder erhalten die Blätter gegen ihre Jahresbeiträge. Bezugspreis im Buchhandel und bei der Post M. 4. Einzelne Hefte M. 1,50. — Nachdruck ohne Erlaubnis untersagt.

ADALBERT WEGNER †



Die Comenius - Gesellschaft hat dadurch einen sehr schweren Verlust erlitten, daß ihr langjähriges Mitglied, Se. Exzellenz der Generalleutnant Adalbert Wegner am 12. Januar 1916 in Wilna gestorben ist. Er war seit vielen Jahren auch Vorstandsmitglied unserer Gesellschaft und gehörte dem Verwaltungsausschusse an. In beiden Körperschaften entfaltete er eine rege Tätigkeit, die dem großen Interesse entsprach, das er den Bestrebungen der Gesellschaft entgegenbrachte. Oft genug hat er vor dem Weltkriege die Diskussionsabende in Berlin geleitet und sich als Stütze und treuer Mitarbeiter unseres Vorsitzenden in jeder Weise bewährt.

Adalbert Wegner war am 20. Juli 1848 geboren, machte den Krieg von 1870 mit und erwarb damals das Eiserne Kreuz. Als Generalleutnant verabschiedet, widmete er sich ganz den humanitären Bildungsbestrebungen, die seiner wirklichen Herzensgüte, seinem gewinnenden, Liebe spendenden Wesen und seinen geistigen Interessen sehr entsprachen. Er war ein Mann von feinem Empfinden, scharfer Urteilskraft und energischem Wollen, dessen

Ausdruck aber stets in liebenswürdigster Form erfolgte. Wer den Verstorbenen gekannt hat, wird diese sympathische Persönlichkeit in freundlichem Andenken behalten. Ein hochgebildeter Mann, wußte er doch die Grenzen seines Wissens und Könnens sehr genau und überschritt diese nie. Das machte seine Tätigkeit auf diesem Gebiete so wirksam und seine Leistungen bekamen dadurch den Anstrich des Bescheidenen.

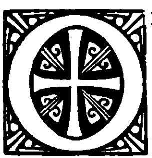
Bei Ausbruch des Weltkrieges war Exzellenz Wegner sehr leidend. Er ließ sich aber, als sein Zustand sich einigermaßen besserte, nicht abhalten, wieder in die Armee einzutreten. Nach der Eroberung von Kowno wurde er dort, später in Wilna Gouverneur. Hier ist er, da sein Körper den Anstrengungen des Dienstes doch nicht mehr gewachsen war, gestorben und unter großen Ehrungen begraben.

Die Mitglieder der Comenius-Gesellschaft betrauern mit vielen Tausenden, denen er mit Rat und Tat geholfen hat, den gediegenen, arbeitsfreudigen Mann und die Gesellschaft wird sein Andenken stets in hoher Ehre halten.

Der Vorstand
I. A.: **F. J. Schmidt**

DIE DEUTSCH-NATIONALE ZUKUNFTS-SCHULE

Von Dr. Artur Buchenau-Berlin[1]



mnia sponte fluant, absit violentia rebus — dieser alte Wahrspruch des Comenius klingt in uns nach, auch wenn wir in diesen schweren Zeiten über nicht den Krieg angehende Probleme nachdenken. Gilt es doch nun einmal, so wie wir im Frieden den Krieg vorbereitet, d. h. organisiert haben, so nun auch schon mitten im Kriege — den Frieden vorzubereiten, zu denken und uns zu mühen mit dem Gedanken an das neue, größere Deutschland, das aus dem gewaltigsten Ringen, das die Weltgeschichte kennt, hervorgehen muß und hervorgehen soll. Dieses „größer" ist dabei nicht bloß äußerlich zu verstehen, sondern auch, ja vor allem als innere Ertüchtigung unserer Nation. Die schwere Frage erhebt

[1] Verkürzte Wiedergabe eines am 19. November in der Comenius-Gesellschaft zu Berlin gehaltenen Vortrags.

sich für uns Lehrende, denen die Jugend, das kostbarste Gut des deutschen Volkes, anvertraut ist — ob auch in erziehlicher und unterrichtlicher Beziehung alles geschehen ist, was hätte geschehen sollen. Da ist nun eigentümlich zu beobachten, wie herbe man doch von allen Seiten vor dem Kriege unser deutsches Schulwesen verurteilt und angegriffen hat — und wie herrlich sich in diesen Kriegsmonaten dennoch unsere Jugend bewährt hat! Wegen der Schule, die eben besser ist als ihre Kritiker sie haben erscheinen lassen? oder trotz der (schlechten) Schule? Wer so fragt, den müßte man darauf aufmerksam machen, daß es verkehrt ist, die Erziehungsarbeit der Schule zu überschätzen. Haus, Familie, religiöse Gemeinschaft, Schule, Freundschaft und Kameradschaft, politische und wirtschaftliche Gruppe oder Verein, Volksgemeinschaft und Stammesgefühl — das alles sind Erziehungsfaktoren und die Schule ist also nur einer unter ihnen! Daher verlange man nicht zu viel, nicht alles von ihr und schelte, wenn etwas mißrät, auch nicht sie allein. Vor allem hüte man sich vor der Herrschaft des Schlagworts und des Zeitungsartikels, der, für den Tag geschrieben, auch nur den Wert und das Leben der Eintagsfliege hat. Die Probleme der sozialen und nationalen Organisation sind viel zu ernst und viel zu schwierig, als daß sie so in einigen Artikeln und Broschüren nebenher gelöst werden könnten. Man höre auch hier, wie schon einst Sokrates das forderte, den Sachverständigen, dem damit freilich über das Tun des Alltags hinaus eine gewaltigschwere Verantwortung erwächst. „Absit violentia" das heißt dann in diesem Zusammenhange: man glaube den verärgerten Kritikastern und Stubengelehrten nicht zu viel, die auf Grund eigener Schulerinnerungen oder gar kurzer Auslandreisen uns mit der neuesten, fein etikettierten „Schul-Reform" beglücken möchten. W. Münch hat in seinem prächtigen Buche „Zukunftspädagogik" in klassischer Weise gezeigt, wie man solche Geistesprodukte objektiv und doch kritisch zu betrachten hat. Es ist überhaupt eine geschichtliche Naivität seitens der Autoren solcher Broschüren, zu glauben, ein Einzelner könne eine neue Schule „machen"! Die Gemeinschaftsformen der Familie, der Schule, des Staates sind etwas Überpersönliches, das gilt es zunächst einmal einzusehen. In allem solchen Überpersönlichen aber steckt ein Doppeltes: ich nenne es 1. Idee und 2. Organisation. In dem Kampf aber zwischen diesen beiden Polen spielt sich alles Leben sozialer Art ab: wir denken die Familie, die

Schule, die Religion usw., schließlich den Nationalstaat als Idee, wir haben aber und erleben sie als besondere, beschränkte Form menschlicher Organisation. Und auch der Kampf um die Schule liegt deutlich in diesen Begriffen beschlossen, denn wer nur die Organisation sieht, ist konservativ, wer nur die Idee, ist Idealist und Sozialist, diese Termini durchweg in ihrem besten Sinne, ihrer reinsten Bedeutung genommen, unbeeinflußt und unbefleckt vom Staub gemeiner Interessen und Egoismen.

Ist diese meine Voraussetzung richtig, so kann offenbar die Frage heute gar nicht sein, ob wir einen Neubau des Schulwesens, sondern nur wie wir ihn wünschen, uns denken und gestalten wollen. So wie wir politisch, auch militärisch, so wie wir wirtschaftlich umdenken lernen müssen, wie das vortrefflich Friedrich Naumann in seinem neuen Buche „Mittel-Europa" gezeigt hat, so müssen wir auch in pädagogischen Fragen sicherlich vieles ganz neu lernen. Dabei kommt nicht mehr und nicht weniger als alles darauf an, daß wir auch nach aufgehobenem Burgfrieden stets als Deutsche zu Deutschen, wie der Bruder zum Bruder reden wollen — „absit violentia" muß ich wieder Comenius zitieren, nun zwar nicht „rebus", aber „verbis". Wird auch das Schelten nicht zu vermeiden sein, wenn nun mal andere das nicht einsehen wollen, was uns richtig dünkt — das persönliche Beschimpfen und die Verdächtigung und Verunglimpfung etwa des schulpolitischen Gegners — das soll und muß in Zukunft unterbleiben. Im neuen Deutschland soll hier auch ein neues Recht, eine neue Sitte, nicht mehr das Faustrecht und nicht mehr Sitte und Sprache des Bürgerkrieges gelten! Das verlangt von uns, dem reifen Volke, das Europas Führer-Nation zu werden sich anschickt — einfach unsere Würde.

Unser gesamtes Schul- und Erziehungswesen, wie ist es denn und wem gleicht es? Ist das einst von Pestalozzi geprägte Bild noch gültig von den drei Stockwerken, wo im untersten licht- und luftlos sich die Menge der Armen herumdrängt, während es im zweiten schwächer besetzten schon besser zugeht, während vollends das oberste palastähnlich einer kleinen Minderheit Privilegierter zur Verfügung steht? Man braucht sich nur an das zu erinnern, was der große Schweizer im einzelnen ausführt, um sich zu sagen, daß hier vieles, sehr vieles anders und besser geworden ist, zum Teil gerade seiner Arbeit zufolge. Besser — ja, aber auch: gut? Haben wir wirklich das nationale Schulwesen, das

Fichte in seinen „Reden“ gefordert hat? Ein Wunder wäre es, wenn uns diese gewaltige Organisation in der, weltgeschichtlich gesprochen, so dürftigen Spanne eines Jahrhunderts gelungen wäre! Hier sehen wir so recht deutlich, daß es die große Bedeutung des geistig-beweglichen, optimistischen, aber auch vielfach oberflächlichen 18. Jahrhunderts war, die Ideen aufzustellen und zu hehren Gedankengebäuden zu entwickeln, während das 19. Jahrhundert mit vielen Hemmungen, Rückschritten, Hin und Her die Organisation begann. Aufgabe unseres Jahrhunderts wird es nun sein, die dauernden und brauchbaren Grundlagen zu schaffen zu dieser Organisation, deren wir bedürfen, um uns zu halten im wirtschaftlich-politischen Kampfe der Völker und darüber hinaus auch den jetzt noch Widerstrebenden das Licht der Wissenschaft, Sitte und Bildung zu bringen.

Sprechen wir also zunächst die Idee dessen, was uns die Zukunft bringen soll, mit dem Fichte der „Reden an die Deutsche Nation“ klar und deutlich aus: Erziehung zum nationalen Selbst — das ist das Thema der Fichteschen Reden und das ist auch heute noch die Forderung, denn „die Nation“ ist niemals etwas Fertiges, Gegebenes, sondern eine ideale Lebensgemeinschaft, die vor allem auf der Einheit des Willens der Gesamtheit beruht. „Ungebrochene nationale Lebensgemeinschaft in allen wesentlichen Zielen des Daseins“ (Meinecke) welche Nation hätte das wohl schon erreicht? Es ist also das der tiefste sozialpädagogische Gedanke Fichtes, das Verständnis für die Notwendigkeit der Nation als bedeutungsvollster Lebensgemeinschaft zu erwecken und zu kräftigen. Das aber ist derselbe Fichte, der mit Kant und Hegel die idealistische deutsche Philosophie begründet hat, und so geht es ihm hier ähnlich wie Herder, Schiller, W. v. Humboldt, darin, daß sie alle gerade als Vertreter des Humanitätsgedankens, die deutsche Nationalidee geschaffen haben. Nur ein Mittel gibt es nach Fichte, um die Nation zu einem eigenen Leben zu erwecken: „das ist eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens“, es gilt, nicht nur etwas am Menschen, sondern den Menschen zu bilden. Der Hauptmangel aber ist bis dahin gewesen, daß man die Bildung nur an die geringe Minderzahl der sogenannten Gebildeten herangebracht hat, während man das Volk vernachlässigte und dem Zufall überließ. Dazu sagt Fichte: „Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt

sei durch dieselbe eine Angelegenheit.“ Das ist das Ziel, und unverkennbar ist es, daß das 19. Jahrhundert ein gut Teil daran getan hat, um diesem näherzukommen, aber die Organisation geht langsam und die Idee ist stets klarer als die Wege im einzelnen, die man zur Verwirklichung zu beschreiten hat. So gilt denn diese Fichtesche Idee des einheitlichen nationalen Bildungs- und Erziehungswesens heute wie einst und die Frage ist gar nicht, ob wir das wollen, sondern nur wie wir es auszuführen gedenken. Sprechen wir heutzutage von der „Einheitsschule“, so ist damit nur ein Teil des Fichteschen Programms gekennzeichnet, und dazu noch durch ein nicht völlig klares Schlagwort.

In Anknüpfung an einen Kantischen Gedanken möchte ich vielmehr statt bloß von „Einheit“ zu sprechen, drei Forderungen für die Entwickelung und die Zukunft unseres nationalen deutschen Schulwesens aufstellen, gemäß den regulativen Prinzipien der Homogeneïtät, der Spezifikation und der Kontinuität oder anders ausgedrückt: der Vereinheitlichung, der Individualisation oder Differenzierung und des stetigen Übergangs. Unser ganzes Schulwesen bedarf demnach 1. der Vereinheitlichung, da es eben nur so ein nationales, nicht ständischen Interessen dienendes ist, es bedarf aber 2. entsprechend der Teilung der wirtschaftlichen und politischen Arbeit und entsprechend der Verschiedenheit des Geschlechtes, der Begabung, der körperlichen Fähigkeiten usw. der weitestgehenden Differenzierung, damit für alle Bedürfnisse gesorgt ist und heilloser Zwang und Schema F vermieden wird; es bedarf schließlich 3. des stetigen Übergangs, d. h. der Brücken von einem Schulorganismus zum anderen, der Erleichterung des Übergangs besonders von der allgemeinen Volksschule auf die spezialbildenden Schulen. Es gilt überall Fühlung zu gewinnen, damit man einander versteht, anstatt mit allerlei Scheuklappen der Vorurteile versehen aneinander vorbeizuarbeiten. Indes — verhehlen wir uns nicht die immensen Schwierigkeiten, die auf diesem Wege noch vor uns liegen, und die auch mit Aufstellung schöner Programme auf Kongressen keineswegs behoben sind. Werden wir hier nicht ungeduldig und nervös, wenn der Augenblickserfolg sich nicht so schnell einstellen will, trotz allen guten Willens. Zwei Tendenzen kämpfen hier gegeneinander, die eine könnte man mit Tews kurz so bezeichnen: „Freie Bahn dem Talent“, die andere wird am entschiedensten von den Philologen vertreten und sie besagt: Sorgen wir für ein hohes Niveau unserer Schulen;

nicht die Masse, sondern die Qualität ist das Entscheidende, daher nicht jeder die höhere Schule zu besuchen braucht. Daß eine solche Auswahl nötig ist, geben auch Natorp, Tews, Rein usw. natürlich zu, nur fordern sie, daß diese einzig und allein nach der Begabung geschieht, nicht dagegen nach den wirtschaftlichen Verhältnissen und der gesellschaftlichen Stellung der Eltern. Dagegen betonen die anderen wieder, daß für die sogenannte höhere Schulbildung eben nicht nur die Schulstunden, sondern auch das Milieu und der Einfluß des Hauses entscheidend in Betracht kommt. In der Tat liegt hier eine Hauptschwierigkeit vor, denn soll die Bildung gedeihen, so bedarf sie vor allem gesunder wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse als Grundlage. Hier gilt das Wort: jedes Volk hat die Schule, die es verdient — verdienen wir uns eine neue Schule durch soziale Reform! Was aber die Volksschule selbst betrifft, so bedarf es hier 1. stärkerer Betonung der inneren Vertiefung gegenüber dem erdrückenden Mechanismus, 2. der Berücksichtigung des ethischen und ästhetischen Faktors neben dem intellektuellen und technischen, womit man bisher nur ganz bescheiden den Anfang gemacht hat, 3. zweckmäßigerer Organisation, besonders der Verkleinerung der Klassen, Differenzierung nach den Fähigkeiten (ich erinnere an das sogenannte Mannheimer System), 4. der Hebung der Vorbildung und der sozialen Stellung der Lehrer, indem besonders auch die Aufsichtsstellen aus den Kreisen ausschließlich der Lehrerschaft selbst besetzt werden und 5. eines stärkeren Zusammenarbeitens von Schule und Haus, was wiederum nur bei guten sozialen Zuständen überhaupt möglich ist, wenn erst einmal die Klage des Arbeiters: „Nur Zeit!" gegenstandslos geworden sein wird. Daran schließen sich dann noch allerlei Forderungen schulhygienischer und schultechnischer Art und schließlich bedarf es 6. der Einsicht, daß pekuniär noch weit mehr geschehen muß, daß hier auf keinen Fall gespart werden darf, so wenig wie auf dem militärischen Gebiete. Lassen wir einmal einige Zahlen sprechen: In den Jahren von 1895 bis 1907 wurde in Preußen das Personal für Verwaltungs- und Rechtspflege um 40%, das für Gesundheitspflege um 73%, Post-, Telegraphen-, Eisenbahnbeamte um 86 bzw. 82% vermehrt, während für die Erweiterung der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten eine Personalvermehrung von 30½% ausreichte. Das ist verkehrte Sparpolitik, mit der nach dem Kriege aufzuräumen sein wird! Daß bisher hier kein

Schnellzugstempo vorliegt, ergibt sich auch aus folgendem: Im Jahre 1891 waren in Preußen vorhanden rund 70000 Lehrerstellen mit rund 5 Millionen Kindern, 1901 etwa 90000 mit rund $5^2/_3$ Millionen, 1911 116000 mit etwa $6\frac{1}{2}$ Millionen Schülern. Im Jahre 1871 kamen noch durchschnittlich auf einen Lehrer 83 Schüler, 1891 = 69, 1901 = 63, 1911 = 56. Man sieht — gewiß ein Fortschritt, aber redet die Ziffer 56, wenn man bedenkt, daß das der Durchschnitt ist, nicht immer noch eine bedenkliche Sprache? Wieviele Lehrer haben danach sich immer noch mit Klassen zu plagen, in denen über 60 Kinder sitzen! Wie ist da eine Individualisierung, ein wirkliches Kennenlernen der kindlichen Seele möglich? Das Entscheidende ist dabei, daß die allgemeine Einsicht in Preußen-Deutschland nach dem Kriege Raum gewinnt, daß alles, was für Schule und Erziehung aufgewandt wird, unbedingt reiche Früchte trägt, wenn das auch nicht so leicht zu erkennen ist, wie bei den Gaben für Wohltätigkeit und Kunst. Diese Dinge in allen Ehren: aber zuerst das Notwendige! Hier kann ich ganz Schmoller beipflichten, wenn er einmal sagt: „Wir erwarten vom Staate, wie von der ganzen Gesellschaft und jedem einzelnen, der an den Aufgaben der Zeit mitarbeiten will, daß sie von einem großen Ideale getragen seien. Und dieses Ideal darf und soll kein anderes sein, als das, einen immer größeren Teil unseres Volkes zur Teilnahme an allen höheren Gütern der Kultur, an Bildung und Wohlstand zu berufen." (Citiert bei J. Tews, Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte, S. 256 f.)

Nur auf zwei Punkte sei hier noch hingewiesen, die mir besonders am Herzen liegen: 1. darauf nämlich, daß weniger noch als vor 1914 unsere zukünftige deutsche Schule individualistische Tendenzen vertragen kann. Es ist nichts mit der sogenannten „Freiheit", besser Willkür, die die Schule pädagogischen Kurpfuschern ausliefern möchte, als ob die Jugend völlig ihre eigenen Wege gehen müßte, als ob es eine „Jugendkultur" gäbe und dergleichen. Meumanns Formulierung (siehe Abriß der Exp. Pädagogik S. 40), daß alle im pädagogischen System enthaltenen Probleme in irgend einer Form orientiert sein müßten nach dem Objekt der Erziehung, der Jugend, und daß das Erziehungssystem sich der Entwickelung des jungen Menschen „in allen Teilen anpassen und unterordnen" müsse, ist zweifellos irreführend; sie ist genau so falsch, wie die der früheren einseitigen Autoritätspädagogik, die im Kinde

schlechterdings immer nur den zukünftigen Erwachsenen sehen wollte. Alle Bildung und Erziehung geschieht vielmehr um der Lebensgemeinschaft willen — in ihr und durch sie — in der Erwachsene und Kinder leben, und das Kind muß wissen, daß es sich dieser in Familie, Kirche, Staat usw. unterzuordnen hat, wie es das ja auch als Erwachsener zu tun genötigt sein wird. Nur gilt es, diesen Gehorsam nicht zu erzwingen durch Vergewaltigung des Willens, sondern durch die Erweckung und Stählung des eigenen Willens im Menschen, indem ihm immer klarer zum Bewußtsein kommen muß, daß ja gerade in der Familien-, Volks- und nationalen Gemeinschaft sein selbsteigenes Wesen, seine „Natur" als Mensch, d. h. die Idee des reinen und echten Menschentums zur Entwickelung kommen wird. So lerne es sich einerseits in den Schulzwang einordnen, diesen als notwendig einsehen, andererseits freilich die Schule als Übergangsstufe erkennen, als Mittel zum Zweck des auf-sich-selber-Stehen-Könnens im „Leben", d. h. im Verein der Erwachsenen. Das ist der Segen unseres vielgeschmähten deutschen „Militarismus" im Gegensatz zum englisch-amerikanischen Individualismus, daß wir Verständnis für solche Ordnung des Gemeinschaftslebens haben. Wer eine eigene „Jugendkultur", „Emanzipation" der Jugend und ähnliche Dinge verlangt, ist Individualist, also alles andere eher als deutsch und national. Schule bedeutet für uns Hineingewöhnung in die gesetzliche Regelung des Tuns überhaupt, Erziehung (anderer und Selbsterziehung) zum eigentlichen Arbeiten im Dienste der Gemeinschaft: schließ' als ein dienendes Glied an das Ganze dich an! Damit ist auch der Kern dessen gesagt, was man als „staatsbürgerliche" Erziehung zu bezeichnen pflegt, denn was ist es anders, ein „Bürger" sein, denn ein dienendes Glied der Gemeinschaft, Dienst aber, weil mans so für richtig hält, nicht weil man muß.

Der zweite Punkt ist der folgende: Kein Zweifel besteht darüber, daß es Aufgabe der Schule ist, zu nationaler Gesinnung zu erziehen, das deutsch-nationale, auch das sittlich-religiöse Bewußtsein im Kinde zu wecken. Hierbei spielen nun zwei der Kritik dringend bedürftige Begriffe eine nicht unbedenkliche Rolle, nämlich 1. der des „erziehenden Unterrichts" und 2. der des „Gesinnungsstoffes". Daß freilich Erziehung und Unterricht eng zusammengehören, ist ohne weiteres zuzugeben, aber darum ist es doch nicht richtig, so zu tun, als ob nicht auch die Bildung des Verstandes ihr selb-

ständiges Recht hätte. Man lasse doch beim Unterricht die Absicht des Erziehenwollens nicht gar zu deutlich durchblicken, sonst geht es auch bei der lieben Jugend so, daß sie die Absicht merkt und verstimmt wird. Die stete Wiederholung gewisser nationaler Redewendungen („Phrasen" wie die Schüler sagen), das Pathos so mancher Lehrer wird von den Schülern, die gerade in den Entwickelungsjahren mehr von einem kühlen Rationalisten haben, doch nicht ernst genommen, und so manche versteckte Rebellion der Jugend ist nichts anderes als die natürliche Reaktion auf das Zuviel des Lehrers. Man lasse ruhig die Sache sprechen, die ja schließlich doch recht behält, auch gegenüber den Versuchen zur Schönfärberei in historischer Beziehung. So etwas ist garnicht nötig, denn so wenig wie in der Geschichte einer Familie, kann es in der unseres Volkes bei Hoch und Niedrig immer nur Licht, niemals Schatten geben. Eine ernste Betrachtung auch dessen, was nicht so gewesen, wie es hätte sein sollen, erzieht zur Pietät, und darin sehe ich gerade in den zukünftigen Zeiten eine der Hauptaufgaben der Jugend. Die schlimmere Unklarheit ist es, daß man bestimmte Stoffe zu „ethischen", zu „Gesinnungsstoffen" gemacht hat. Als ob die Gesinnung aus den Stoffen des Unterrichts zu schöpfen wäre! Demgegenüber könnte man sagen, daß ein gut erteilter Rechenunterricht genau so gut zur „Gesinnung", nämlich der der Wahrheit, zu führen vermag. Vor allem aber — soll denn nicht aller Unterricht zu Begriff, Urteil, Erkenntnis führen? Nichts ist schlimmer, als wenn man es für nötig hält, Gesinnung zu machen. Das gilt insbesondere für alle geschichtliche Betrachtung, bei der keineswegs richtig ist, daß die Begeisterung des Lehrers, die Lehrerpersönlichkeit, die lebenswarme Schilderung „fast alles tue". Wohl dem, der als Lehrer über alle diese Register verfügt, aber das Entscheidende ist doch wohl beim Geschichts-Unterricht, daß zum Verständnis des geschichtlichen Werdens und der geschichtlichen Zusammenhänge und Notwendigkeiten erzogen wird. Nur aus dem Mangel an solchem geschichtlichen Bewußtsein erklärt sich ja auch der naive Materialismus der sozialdemokratischen Jugend vor dem Kriege, der glücklicherweise durch die schweren Lehren des Weltkrieges einen recht ernsthaften Stoß bekommen hat. Aber wir werden die alten Phrasen des Klassenkampfes bald wieder aufleben sehen, wenn wir nicht gründlicher als bisher den Verstand der gesamten Jugend unseres Volkes in dieser Beziehung schulen!

Was uns auf dem rein intellektuellen und dem technischen Gebiete gelungen ist, das muß uns auch auf dem ethisch-geschichtlichen gelingen, denn gerade hierin sind ja auch die anderen Kulturvölker noch weit zurück. Wer hier an der Spitze steht, für den gilt das Wort aus den Goetheschen Weissagungen des Bakis (16): „Auch Vergangenes zeigt Euch Bakis; denn selbst das Vergangene ruht, verblendete Welt, oft als ein Rätsel vor Dir. Wer das Vergangene kennte, der wüßte das Künftige". Es gilt also zweierlei einzusehen, nämlich 1. die Notwendigkeit der geschichtlichen Entwickelung, die unabhängig ist von dem Lob oder Tadel einzelner und 2. daß alle Geschichtserfahrung unmittelbar nicht bloß natürliche, sondern sittliche Erfahrung ist. Aus diesem zweiten Moment aber folgt unmittelbar die Einsicht, daß im Zentrum des Geschichtsunterrichtes die Geschichte des eigenen Volkes stehen muß, während andererseits als letztes Ziel die menschliche Kultur nicht aus den Augen verloren werden darf — trotz all unserer bitteren Erfahrungen. Denn wollen wir Deutsche wahrhaft Lehrer der Volksgemeinschaften sein, soll wirklich am deutschen Wesen die Welt genesen, so werden wir dennoch auf lange hinaus auf Dankbarkeit und dergleichen nicht rechnen dürfen. Beachten wir hier nur ja des Reichskanzlers Worte, daß wir die Sentimentalität verlernt haben; denn offenbar — ist es entweder Pflicht, unsere deutschen, unsere nationalen Gaben des Geistes und des Gemütes zu entfalten oder nicht. Wenn ja, so fragen wir auch nicht, „was danach kommt". Das eben scheint mir die eigentümlich nationale Aufgabe der Deutschen, daß sie die Grundgedanken der Nationalerziehung mit denen der Humanitätsidee zu einer höheren Einheit verknüpfen. Schaffung unseres neuen, nationalen Selbst auf der einen Seite, weltzugewandter, echt realistischer Idealismus in Wissenschaft und Philosophie auf der anderen Seite, beides gehört zusammen, denn das erstere allein würde zum Nationalegoismus und damit zum Stillstand, der abstrakte Idealismus aber allein würde zur optimistischen Schwärmerei des 18. Jahrhunderts zurückführen. In den nachgelassenen Schriften J. G. Fichtes steht ein Ausspruch, dem ich mich nur voll und ganz anschließen kann. Hier heißt es: „Der Patriot will, daß der Zweck des Menschengeschlechtes zuerst in derjenigen Nation erreicht werde, deren Mitglied er ist" (III, 233). Fichtes Liebe zu seinem Volke schwebt stets der Gedanke vor, daß der erlesene deutsche Nationalcharakter über die ganze Welt

sich verbreite. Daher kann er seine „Reden“ schließen mit den Worten: „Es ist daher kein Ausweg: wenn Ihr versinkt, so versinkt die ganze Menschheit mit, ohne Hoffnung einer einstigen Wiederherstellung“. Ein stolzes Wort, ein schweres und verantwortungsreiches Vermächtnis aber auch zugleich für uns Nachgeborene!

Hier muß auf ein Mißverständnis hingewiesen werden, das so manche Erörterung über diese Fragen verwirrt hat, als ob nämlich es unmöglich wäre, für sein Volk und zugleich für die Menschheit einzutreten. Entweder „völkische“, nationale — oder internationale Kultur, so meint man. Aber das ist nur ein scheinbarer Widerspruch, der zunächst aus dem unklaren Begriff des „Internationalen“ fließt. Daß Staat und Nation die höchsten Formen menschlicher Kultur sind, daran soll gar nicht gerüttelt werden und alles, was das Individuum, die kirchliche Gemeinschaft, die Partei, die Gesellschaft verlangt, muß demgegenüber zurücktreten. In diesem Sinne ist „Menschheit“ gar kein anthropologischer Begriff, das heißt, einfacher ausgedrückt: es gibt die Menschheit gar nicht, sondern sie ist eine Idee, eine sittliche Idee, keine natürliche Realität. So kann ich denn etwa meine Familienmitglieder, meine Heimat, meine Sprache, mein Volk, meine Religion lieben, die Menschheit dagegen kann ich nur als Idee ehren. Ihr gehöre ich nur moralisch, nicht physisch an. Sie ist ein sittlicher Leitbegriff der Völkergeschichte und so gleichbedeutend mit Persönlichkeit, mit dem Sittengesetz. So vertieft verstanden aber kann es keinen Widerspruch geben zwischen der Forderung, die Idee des Menschen in mir zu gestalten, ein Mensch zu sein, der seine Pflicht tut und — national zu denken und zu handeln. Ein Gedanke, den man auch mit Ferdinand Jakob Schmidt (siehe Comenius-Blätter Oktober 1915, S. 86) so ausdrücken kann: „Von allen übrigen Völkern ist das Deutschtum dazu berufen, die Nationalitätsbewegung zu versittlichen, und das Mittel dazu ist die öffentliche und allgemeine Volkserziehung“. Das deutsche Volk strebt mit voller Kraft nach der Verwirklichung seiner Nationalbestimmung, aber doch so, daß ihr diese zum lauteren Gefäß werde für die wahre und echte Humanität. So dringt Schmidt mit Recht darauf, daß die drei Persönlichkeitsfaktoren, der universale, der soziale und der individuale, als Grundmächte der Humanitätsbildung auf den nationalen Geist wirken und ihn befruchten. —

Mit diesen Ausführungen sind wir nun freilich längst aus dem Problemgebiet der allgemeinen Volksschule heraus und in das des „höheren" Unterrichts gekommen, der ja auf diese Dinge wenigstens vorbereiten muß[1]. Auch die höhere Schule ist und soll sein eine deutsch-nationale Schule und sie kann das bei richtigem Betrieb auch sein, gleichgültig, ob wir ein Gymnasium, ein Realgymnasium, eine Ober-Realschule oder ein Ober-Lyzeum vor Augen haben. Auch hier gilt es zu begreifen, daß nicht der Stoff das Ausschlaggebende ist, daß man vielmehr an jedem Stoffe die Gedanken der Nationalerziehung und der Humanität entwickeln kann. Freilich, die alte Einheitlichkeit, das Monopol-Gymnasium ist dahin und wird auch nicht wiederkehren, aber trotz der didaktischen Mannigfaltigkeit der Wege muß doch in pädagogischer Beziehung, also als nationale Schule, jede der genannten brauchbar sein — und sie ist es. Der alte F. J. Niethammer hatte ganz recht, als er erklärte, es gebe eben nur die beiden Arten von Schulen: Erziehungs- und Fachschulen. Unsere höheren Schulen als Staatsschulen, zugleich als Anstalten, deren Organisation aus dem Zeitalter des Neuhumanismus und der klassischen Philosophie und Dichtung hervorgegangen ist, sind nun und sollen sein — Erziehungsschulen. Das gilt es auf allen Seiten einzusehen. Darin, daß sie alle zu lebendigem Nationalbewußtsein, zur Idee deutscher Humanität zu erziehen haben, sind sie einig und nur im Intellektuellen, im Didaktischen gehen sie auseinander. Daß sie das müssen, ist die Folge unserer gewaltig-mannigfaltigen Kultur mit den drei Hauptanknüpfungsmöglichkeiten, die man kurz als die althumanistische, die neuzeitliche und die mathematisch-naturwissenschaftliche Welt bezeichnen könnte. Griechenland und Rom, romanische Geisteskultur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart, einschließlich der englisch-amerikanischen und drittens die äußere Natur, das sind die drei Richtungen, zwischen denen wir, was Erkenntnis und Beherrschung betrifft, alle in gewisser Beziehung wählen müssen, da heutzutage die Polyhistorie zur Unmöglichkeit geworden ist. So bedarf es der Beschränkung auf eine der drei Richtungen, die alle drei gewiß gleichwertig sind, insofern sie alle so viel des Stoffes, der Erkenntnis, des Lebens bieten, wie nur je ein einzelner vertragen

---

[1] Hier können nur ganz kurz einige Gedankengänge skizziert werden, deren Ausführung einer späteren Gelegenheit vorbehalten bleiben muß.

kann. Es ist der Vorzug seit der Reform von 1900, daß diese Gleichwertigkeit auch äußerlich anerkannt ist. Wenn man in der Statistik liest, daß in den zehn Jahren 1904—1914 die natürliche Bevölkerungsvermehrung 15% beträgt, daß dagegen die höheren Schulen eine Zunahme von 33% gehabt haben, so ist das gewiß auf der einen Seite der Beweis für schnell wachsenden Wohlstand, aber doch wohl auch ein wenig dafür, daß unter den neuen Verhältnissen die Schulen ein Tüchtiges geleistet haben. Hier hat nun gerade unter dem Schlachtruf des „Deutsch-Nationalen" eine Bewegung während des Krieges eingesetzt, die nicht unwidersprochen bleiben darf, und zwar gerade im Interesse des tieferverstandenen nationalen Bewußtseins! So heißt es in einem Aufsatze Lohmanns (N.-Spr. April 1915), daß die Neuphilologen die Schuld auf sich geladen hätten, die fremden Sprachen in ihrer Bedeutung für die deutsche Jugend viel zu hoch einzuschätzen. Lehrer und Behörden, meint er, hätten den Schwerpunkt des Unterrichts nicht auf sie, sondern auf das Deutsche legen müssen. und das bezeichnet er als das „doch eigentlich Selbstverständliche". Er fährt fort: „Lernen wir Neuphilologen, was die Zeit lehrt", In Heft 19 (1915) der „Höheren Mädchenschulen" schreibt C. Hecht (Kiel): „Eine Umwertung aller Werte hat stattgefunden, wie sie die Geschichte keiner früheren Zeit kennt .... Der große Krieg hat uns Deutsche auf uns selbst gestellt und uns dadurch erst die ganze Größe unserer Volkskraft erschlossen usw. Warum sollte er (der Krieg) uns nicht auch in geistigen Dingen auf uns selbst stellen." Hecht verkürzt in seiner Stundentafel dann die neueren Sprachen am Lyzeum von 48 auf 24, während Deutsch von 59 auf 67, Rechnen von 30 auf 36 steigt. Lohmann schlägt vor, das Englische als „Weltsprache" zwar beizubehalten, aber auf das Französische als Hauptfach zu verzichten. Es gelte, meint er, der Jugend das Verständnis für „die Wertlosigkeit des Französischen" zu erschließen. Würden diese Bestrebungen Erfolg haben, so würde man ähnliche Argumentationen auf das Lateinische und Griechische anwenden und auch dieses (letzteres sicherlich) wenigstens zum Teil verschwinden. Ist nun eine solche Schule mit recht viel Deutsch die echte „nationale"? Meines Erachtens wäre es verhängnisvoll nicht nur für unsere Jugend, sondern für unsere nationale Kultur, wenn solche Einfälle Wirklichkeit gewännen, verhängnisvoll nach außen, wo uns dann eine chinesische Mauer umgäbe, wie nach innen, wo wir uns die Wurzeln unserer Kraft

selbst abschneiden würden. Das, was bisher unseren eigentlichen Vorzug ausgemacht hat, gerade das würden wir dadurch aufgeben und auch der Pflichten der geschichtlichen Pietät vergessen. Im Gegensatz zu diesen Männern der Feder sei da einmal der General Clausewitz zitiert: „Der echte kritische Geist", so sagt er, „der uns eigentümlich ist, räumt die Verdienste anderer Nationen ein und enthüllt unsere eigenen Fehler. Dies tötet das falsche Nationalgefühl, das seine eigentliche Stärke in Vorurteilen besitzt." Und der Realschul-Professor Klein, der in der Winterschlacht in der Champagne gefallen ist, schreibt in einem Feldpostbriefe: „Komme ich .... aus diesem mörderischen Krieg heraus, so wird das intensivste Versenken in die Kulturen, deren Träger gegen uns standen, mir willkommene Pflicht sein". Das sind doch Stimmen, die ganz anders lauten und die so leicht nicht übersehen werden dürfen! Soll es die Aufgabe unserer modernen höheren Schule sein, die Jugend zu geistigen Führern heranzubilden, so dürfen wir nichts von dem preisgeben, was wir bisher getrieben, müssen vielmehr manches noch hinzulernen! So ist die griechische Kultur und Literatur ein wesentlicher Faktor unserer nationalen Kultur und nicht nur Vorstufe, auch ist es keineswegs allein das ästhetische Bewußtsein, was wir den Griechen verdanken, sondern die Grundidee von Wissenschaft und Philosophie. Die lateinische Kultur aber als Vermittlerin, Rom als Schöpferin des Staats- und Rechtsgedankens, das alles können wir nicht so ohne weiteres beiseiteschieben, auch wenn wir nicht alle Lateinisch und Griechisch in der Ursprache lesen. Die modernen Fremdsprachen aber sind mit ihrer Literatur trotz aller Kriege so eng verwoben mit unserer eigenen Sprache und Literatur, daß hierauf nicht verzichtet werden kann, wenn wir nicht unserer eigenen Vergangenheit in manchem einfach ratlos gegenüberstehen wollen. Auch hier ist der Irrtum der Gegner bestimmt durch den Stoffgedanken, während doch geradezu alles ankommt auf den Gedanken der Bildung, also der Form.

DIE VOLKSHOCHSCHULGRÜNDUNG IN SCHWEDEN UND IHRE POLITISCHEN, SOZIALEN UND RELIGIÖSEN GRUNDLAGEN [1]

Von Dr. phil. Else Hildebrandt



ie dänische Volkshochschule, die Mutterorganisation der skandinavischen Volksbildungsbestrebungen, ist angeregt durch die Schriften und das Wirken N. F. Grundtvigs [2]. Die schwedische Volkshochschule ist im Gegensatz zur dänischen eine bäuerliche Gründung. Denn trotz der eifrigen Unterstützung, die die Volkshochschule von seiten der sogenannten höheren Stände empfing, kam die entscheidende Anregung nicht von Männern, die außerhalb des Bauerntums lebten, sondern sie wurde aus diesem selbst geboren. Die schwedische Volkshochschule wurde also unter völlig anderen Bedingungen und durch andere Kräfte in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts ins Leben gerufen wie die dänische. Im Zusammenhang mit der andersartigen Gründung ist es verständlich, daß die schwedische Organisation sich anders entwickelte als ihre skandinavische Schwester gemäß den Bedürfnissen des anders gearteten Volkes.

Die Bauern erkannten selbst die große Bedeutung, welche dieser Gründung als einer aus dem Volke selbst hervorgewachsenen zukam. Aus dieser Erkenntnis heraus lehnten einige Abgeordnete der Bauernpartei in den ersten Verhandlungen des Reichstags über die Volkshochschulen jede Einmischung des Staates ab, die aus einer Unterstützung der Volkshochschulen durch ihn entstehen könnte. Gerade da, wo diese Organisationen vom Volke selbst gegründet wurden, könnte man sicher sein, meinten sie, daß sie einer inneren Notwendigkeit entsprächen. Einer der Redner äußert sich folgendermaßen: „Es ist wahrscheinlich, daß solche Schulen dann nur durch die Lockung entstehen werden, welche der Staatsbeitrag in sich trägt und ohne besondere Unterstützung des warmen und kräftigen Interesses der Landbevölkerung, welches doch die eigentliche Wesensart dieser Einrichtung ausmacht. Und es ist auf der anderen Seite unwahrscheinlich, daß die vom

[1] Vgl. Monatsschriften der Comenius-Gesellschaft XXIV. Bd., Heft 9, S. 163.
[2] Von der Verfasserin dieses Aufsatzes erscheint in kurzer Zeit in Carl Heymanns Verlag ein Buch über die schwedische Volkshochschule.

Staate so bedeutend unterstützten Schulen ihr eigenes Leben leben, nach ihrer eigenen Art wirken können, unabhängig von der Vormundschaft des Staates [1].

Wo die Organisationen einmal eingerichtet waren, finden wir wiederum die Bauern in erster Linie als ihre Förderer. In den Garantie- und Volkshochschulvereinen, die vielfach zur Unterstützung der Volkshochschulen gegründet wurden, sehen wir Bauern in großer Anzahl, oft in der Mehrzahl. Vielfach wurden die Schulen durch ihre Opferwilligkeit in den ersten Jahren aufrecht erhalten.

Bald nach der Gründung der ersten Volkshochschule wurden häufig Volks- und Bauernversammlungen abgehalten, bei denen Themata der Volksbildung behandelt wurden. So lautete 1869 in der Provinz Saraborg auf einer großen Versammlung die Tagesordnung, die von einem Bauern eingeleitet wurde: „Wäre es wünschenswert, daß das öffentliche Unterrichtswesen so umgebildet würde, daß es mehr der arbeitenden Klasse zugute käme?"

Bauern waren es, die den Antrag auf Bewilligung eines Staatsbeitrages in der zweiten Kammer des Reichstages einbrachten[2] und mit verständigen Worten begründeten. Aus diesen Anträgen und den bäuerlichen Reichstagsreden, die interessante Dokumente für die bäuerliche Kultur jener Zeit bilden, erfahren wir, welches Ziel der fortgeschrittenen Landbevölkerung bei der Verfechtung dieser Schulen vor Augen schwebte. Wir lassen deshalb den einen dieser Anträge von Sven Nilsson — der andere Antrag stammte von Ola Andersson — aus der Provinz Blekinge im Wortlaut hier folgen.

„Für jeden, der ein nützliches Mitglied der Gesellschaft sein will und einsieht, wie unkundig man in manchen Stücken ist, entsteht das Bedürfnis nach Wissen. Dieses Bedürfnis hat sich in der letzten Zeit seit Einführung der kommunalen Selbstregierung mehr geltend gemacht, ja auch die Vertreter des Hauptberufes unseres Landes, der Landwirtschaft, können nicht länger zulassen, daß ihre Angehörigen in Unkenntnis herumtappen .... Ich behaupte, daß unser hartes Klima mehr Kenntnisse von unseren Landwirten verlangt, als in anderen Ländern notwendig ist, wo die Ernten von einem heiteren Himmel begünstigt werden, und wo die Zuflüsse an Kapital stärker sind. Der Staat hat ja gewiß

[1] Riksdagens Protokoll. Andra Kammaren 1872, Bd. I, S. 99. [2] Bihang till Riksdagens Protokoll 1872. Motioner Nr. 18, 260.

etwas getan, um dem Landwirt theoretische Kenntnisse in seinem Beruf zu verschaffen. Ich sage: „etwas“, denn keine Landtbruskskola[1] kann mehr als 12 Schüler aufnehmen. Aber was hat der Staat getan, um die Söhne der Landwirte zu S t a a t s b ü r g e r n zu erziehen? Die Volksschule kann in dieser Hinsicht nicht als ausreichend angesehen werden, denn ein Lehrer hat über 100 Schüler mit ungleichen Kentnissen. Für diejenigen, welche die sogenannten Gelehrten- und Beamtenberufe einschlagen wollen, wurden jährlich Millionen geopfert; für höhere und niedere Schulen, Akademien aber tut der Staat nichts, um dem Landwirt als Mitglied der Gesellschaft das nötige höhere Wissen mitzuteilen, damit er seinen Platz in der Gemeinde und in der Volksvertretung ausfüllen kann. Die Volkshochschulen, die in der letzten Zeit gebildet worden sind, sind durch die Zuschüsse von Privatpersonen zustande gekommen, welche die Notwendigkeit solcher Organisationen eingesehen haben. Aber die Billigkeit fordert, daß auch der Staat diese Angelegenheit zu der seinen macht. Ich schlage deshalb ehrerbietigst vor, daß der Reichstag entweder die Einrichtung von Volkshochschulen in jeder Provinz beschließt und ein Gehalt für die notwendige Anzahl Lehrer und die Einrichtung aussetzt, oder wenigstens 3000 Riksdaler jährlich für jede Volkshochschule, die jetzt im Reiche besteht oder in Zukunft eingerichtet wird, auswirft und die Bedingungen bestimmt, unter welchen dieser Beitrag gegeben werden soll[2].

---

[1] Motioner i andra Kammaren 1872, Nr. 18. Gemeint sind hiermit niedere Landwirtschaftsschulen, von denen bereits in dieser Zeit einige bestanden.

[2] Ähnliche Gedanken finden wir in dem Antrag des Bauern Ola Anderssons. In der Rede, die er zur Begründung seines Gesuches hielt, heißt es: „Alle die, welche, wie ich täglich und stündlich, nicht bloß hier, sondern auch in unserer gewöhnlichen Beschäftigung das Bedürfnis nach Kenntnissen und den Mangel an solchen empfinden, fordere ich auf, daß sie für die Erreichung dieses Zieles, für das ich mich immer eingesetzt habe, mit mir kämpfen“ (Riksdagens Protokoll, 1872, andra Kammaren, Bd. I, S. 84). — Im Aufrufe zur Errichtung einer Volkshochschule, den die Bauern in der Provinz Skaraborg der Bitte um Aufzeichnung in die Liste beifügten, wird auch das Moment der staatsbürgerlichen Erziehung hervorgehoben. Dort heißt es: „Als Hauptgrund gegen eine weitere Entwickelung unserer Selbstregierung hat man eingewandt, daß unsere Landbevölkerung noch nicht den Grad von Bildung besitzt, um in geeigneter Weise und mit Nutzen über die allgemeinen Angelegenheiten zu beschließen. Unserem Bauerntum ist aber in der Zwischenzeit nach und nach eine große Anzahl hervorragender Männer im Reichstag, im Landsting und in den Kommunen erstanden, die

Was erstrebten also die Bauern mit der Gründung der Volkshochschulen? Ihre Standesgenossen sollten eine vertiefte Allgemeinbildung erhalten, hiervon versprachen sie sich eine Förderung ihrer landwirtschaftlichen Tätigkeit. Mit klarer Einsicht hatten sie die Erfordernisse erkannt, die den Bauern erst zur völligen Erfüllung seines Berufes bringen können. Daneben sahen sie aber ein Ziel, das weit über den beruflichen Interessenkreis hinausführte: Staatsbürgerliche, soziale Pflichten sollten den Bauern erfüllen. Durch Kenntnisse, einen erweiterten Interessenkreis, ein schärferes Urteilsvermögen sollten sie dazu gebracht werden, zum Wohle des Staates tätig zu sein. Und wenn auch unter der Schwelle des Bewußtseins sie die Förderung ihres Standes bewegte, so müssen wir ihnen besonders hoch anrechnen, daß sie dieses Ziel durch eine staatsbürgerliche Erziehung erreichen wollten: sie waren eben zur Erkenntnis gekommen, daß sie durch nichts mehr die Entwickelung ihrer Klasse hintenanhalten konnten, als durch eine unzureichende Bildung.

Von dem Bewußtsein der staatsbürgerlichen Pflichten in weiteren Kreisen legt auch die „Scharfschützenbewegung" (skarpskytterörelsen)[1], die in dem Jahrzehnt der Gründung der Volkshochschule entstand, Zeugnis ab. Die ersten Vereine bildeten sich 1860 in einer Zeit, in der das Bewußtsein von der Notwendigkeit einer stärkeren Verteidigung sich in dem Volke fühlbar machte: Mitglieder aller Gesellschaftsklassen schlossen sich zusammen, um sich im Gebrauch der Waffen zu üben. Die Mitgliederzahl war 1872 auf ungefähr 7000 gestiegen, vermehrte sich jedoch schnell, nachdem der Reichstag einen Staatsbeitrag bewilligt hatte. Besonders durch die vaterländische Strömung, die sich an den Krieg 1864 in Schweden anschloß, entwickelten sich die Scharfschützenvereine so stark, daß ihre Mitgliederzahl 1867 41000 betrug.

die Bedürfnisse des Landes und der Kommunen mit scharfem Blick erkannt haben. Gerade sie haben betont, daß es für die wahren Volksvertreter eine Notwendigkeit sei, in der Jugend sich größere Kenntnisse zu verschaffen . . . In den Grundgesetzen und in der Kommunalverfassung, in der Geschichte und Geographie in allgemeinen Zügen, in der Wirtschaft und der sozialen Verfassung unseres Landes verglichen mit anderen Ländern, in den Elementen der Naturwissenschaft, in Rechnen und Schreiben, wozu noch die für den Landmann notwendigen Kenntnisse in der Viehzucht und der Lehre von den Bodenarten und im Feldmessen kommen." (Redegörelse för Skaraborgs läns Första folkshögskola. Första läsåret 1873/74, S. 9).

[1] Vergl. Artikel Skarpskytterörelsen in Nordisk Familjebok. Teil 1, S. 291.

Auch heute kommt dem freiwilligen Schützenwesen eine große Bedeutung in Schweden zu. Seine Aufgabe besteht darin, „die Schießleistungen des schwedischen Volkes zu fördern, den vaterländischen Geist zu entwickeln und zu heben und ein lebendiges Interesse für die Landesverteidigung im Volk zu erwecken und aufrecht zu erhalten[1]“.

Wie ist die für deutsche Begriffe ganz eigenartige Initiative bäuerlicher Bevölkerungskreise für die Vertiefung der Allgemeinbildung ihrer Erwerbs- und Klassengenossen zu erklären?

Das Eintreten der schwedischen Bauern für die Gründung der Volkshochschule ist ohne die Kenntnis der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse des Landes unverständlich:

Außer der „Scharfschützenbewegung“ erfüllte in dieser Periode ein politisches Ideal die Gemüter weiter Volkskreise: der Skandinavismus[2]. Unter diesem Begriff versteht man das Gefühl der Stammverwandtschaft zwischen den skandinavischen Völkern und das Streben nach ihrem gemeinschaftlichen Wirken.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts durchdrang dieses Gefühl so stark die skandinavischen Völker, daß es im wesentlichen nicht nur das gegenseitige Verhältnis der drei nordischen Staaten bestimmte, sondern auch ihre auswärtige Politik.

Während diese Bestrebungen schon im Mittelalter in der Kalmarischen Union im 14. Jahrhundert klar zu tage traten, wurde diese Bewegung zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Dänemark nach der politischen Ohnmacht des Reiches neu geboren. Öhlenschläger, Grundtvig und Tegnèr förderten den Skandinavismus unter der akademischen Jugend. In eine neue Ära trat die Bewegung bei Beginn der Schleswig-Holsteinischen Frage. Jetzt erhielt der Begriff Skandinavismus eine neue Bedeutung: er schloß nun den Wunsch des gemeinsamen Vorgehens aller skandinavischen Staaten für die Erhaltung Schleswig-Holsteins bei Dänemark in sich. Für die Förderung der Bewegung wirkte in Dänemark die 1844 gegründete „Nordische Gesellschaft“ (Nordisk Samfund), der in Schweden gegründete „Nordische

---

[1] Vergl. Schweden, historisches Handbuch, herausg. von Guinchard. Stockholm 1913, Teil 1, S. 291. Zurzeit gibt es etwa 2300 Schützenvereine mit 162000 aktiven Mitgliedern. Fast der 5. Teil des schwedischen Volkes gehört also diesen Vereinigungen an. Der Staatsbeitrag für das freiwillige Schützenwesen beträgt 975000 Kronen jährlich. [2] J. Clausen, Skandinavismen historisk fremstillet. Koebenhavn 1900.

Nationalverein" (Nordiska Nationalföreningen), den wir bei der Darstellung der Gründung der schwedischen Volkshochschulen kennen gelernt haben und die „Skandinavische Gesellschaft" (Skandinavisk Selskab) in Norwegen. Das gemeinsame Organ der drei Vereine war die in Lund herausgegebene „Nordische Zeitschrift" (Nordisk Tidskrift)[1].

Wieselgren und Sohlmann, die zu den eifrigsten Förderern der Volkshochschulbewegung in Schweden gehörten, wirkten auch für das Ideal des Skandinavismus.

Wie ist die für deutsche Begriffe ganz eigenartige Initiative bäuerlicher Bevölkerungskreise für die Vertiefung der Allgemeinbildung ihrer Erwerbs- und Klassengenossen zu erklären? Das Eintreten der schwedischen Bauern für die Gründung der Volkshochschule ist ohne die Kenntnis der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse des Landes unverständlich.

Die soziale und politische Stellung der schwedischen Bauern in der Geschichte müssen wir an unseren Augen vorüberziehen lassen, wenn wir diese Ereignisse begreifen wollen: ihre Gewohnheit, seit Jahrhunderten mitzuberaten an den Geschicken ihres Vaterlandes als vierter Stand den übrigen drei Ständen wenn auch nicht immer gleichberechtigt, so doch beigeordnet zu sein. Diese politische Macht der Bauern wurde erhöht durch die Wandlungen die die innerpolitischen Verhältnisse in den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts genommen hatten. Durch die Ablösung des Ständereichstags von einem Zweikammersystem 1866 wurde die politische Macht der Bauern vermehrt, die von nun an zahlreiche Vertreter in den neuen Bauernreichstag schickten. Ihre erweiterte politische Bedeutung gab den Bauern den Impuls, ihre Kräfte für Bildungsfragen einzusetzen. Finden wir doch als Mitglieder der bäuerlichen „Landtmannapartiet" — der stärksten Partei in der damaligen zweiten Kammer — alle die Bauern wieder, die so eifrig für eine höhere und bessere Ausbildung der Bauernsöhne geworben hatten.

Den einflußreichsten Mann dieser Partei, Karl Ifversson, der Gründer der Volkshochschule in der Provinz Halland[2] und auch die Bauern, die als die ersten die Initiative zur Organisation der

[1] Während des Weltkrieges lebte die Idee des Skandinavismus wieder in verstärktem Maße in Schweden auf. Besonders der Liberalismus und die Sozialdemokratie setzen sich für diesen Gedanken ein. [2] Malmö, Kristianstad, Blekinge und Halland sind die 4 südlichen Provinzen des Landes.

Volkshochschule in der Provinz Malmö[1] und Kristianstad[1] ergriffen, gehörten zu den Leitern der Partei. Dazu kam die vermehrte Betätigung in den Vertretungen der kommunalen Verbände, die erhöhte Kenntnisse von der Bauernklasse verlangten.

Die Unabhängigkeit von jeder gutsherrlichen Übermacht, die seit vielen Menschenaltern große Zahl selbständiger bäuerlicher Betriebe, hat den schwedischen Bauern seit Jahrhunderten den Stempel der Freiheit und Selbsttätigkeit aufgedrückt und ihm das stolze Bewußtsein des Wertes seiner Kultur verliehen. Dazu kommt die ökonomische Entwickelung des Bauernstandes, die diese selbständigen Landwirte im Laufe des letzten Jahrhunderts immer wohlhabender werden ließ.

Nicht unberücksichtigt dürfen wir bei dieser Betrachtung auch die religiöse Entwickelung des schwedischen Volkes lassen:

In Schweden ist seit den Zeiten Gustav Wasas, der die Reformation in seinem Lande einführte, der Protestantismus die allein herrschende Religion gewesen[2]. Katholiken gibt es in kaum nennenswerter Zahl, etwa 2600. Der lutherische Begriff des „allgemeinen Priestertums"[3] ist seit Jahrhunderten in die Herzen aller Schweden eingezogen, bewußt oder unbewußt. Damit war auch der Gedanke der kirchlichen Autorität als Interpretion des göttlichen Sittengesetzes überwunden und jedem Protestanten die Möglichkeit geboten, unabhängig von der Kirche für sein Seelenheil zu arbeiten. Hierdurch war das Leben von der kirchlichen Herrschaft befreit.

Ganz anders in der katholischen Kirche: „In ihr sind alle menschlichen Handlungen, auch diejenigen, die sich auf die Ordnung der irdischen Dinge" beziehen, insoweit sie gut und böse in sittlicher Hinsicht sind, dem Urteile und dem Richteramte der Kirche unterworfen[4]. Sind in diese Handlungen sogar alle diejenigen inbegriffen, die in die ökonomische Lage der Menschen eingreifen, so trifft diese Unterordnung selbstverständlich in viel größerem Maße auf alle Tätigkeiten zu, die sich auf die geistige Entwickelung der Menschen beziehen.

---

[1] Malmö, Kristianstad, Blekinge und Halland sind die 4 südlichen Provinzen des Landes. [2] John Words orth, Den svenska kyrkan. Stockholm 1912. Diesen Gedanken entwickelte Luther hauptsächlich in seiner Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation". [4] Enzyklika Pius' X. „Singulari quadum" (Gewerkschaftsenzyklika) abgedruckt in „Wahrheit und Klarheit", herausg. von Karl von Oppersdorf, 1. Jahrg. Nr. 46, S. 374.

In dem rein protestantischen Schweden, in dem die kirchlichen Voraussetzungen völlig anders sind, war im Gegensatz zu den katholischen Ländern die Möglichkeit, daß Organisationen zur geistlichen und sittlichen Hebung des Volkes aus diesem selbst hervorwuchsen, eine viel größere[1].

Den Bauern, denen ein so großer Einfluß in den politischen Angelegenheiten ihres Volkes zustand, waren im allgemeinen nur geringe Bildungsmöglichkeiten gegeben. Neben der Volksschule, die noch heute bei der geringen Dichtigkeit der schwedischen Bevölkerung und in den einzelnen Landesteilen sehr verschieden organisiert ist, bestand nur seit 1865 eine sogenannte „höhere Volksschule“, die zwei Fortbildungsklassen enthielt. 1871 — drei Jahre nach dem Bestehen der ersten Volkshochschule — wurden erst 200 Kinder in zehn höheren Volksschulen unterrichtet. Sie hatten also die Hoffnung, die man an ihre Entwickelung geknüpft hatte, nicht erfüllt.

Die Entstehung der Schulen als Privatorganisationen brachte ihre Unabhängigkeit vom Staate mit sich, obgleich nach dem schon erwähnten Antrag des Bauern ein Staatsbeitrag für die einzelnen Schulen und Stipendien für die Schüler gewährt wurden, die man im Laufe der Zeit ständig vermehrte. Der Staatsbeitrag wird seit dem Gesetz von 1912 in der Höhe der Zuwendungen gegeben, die die Schule von anderer Seite (Landsting, Kommunen, Ertrag des Schulgeldes) erhalten, vermehrt um den Ertrag von 2000 Kronen für die männliche Volkshochschule und 1000 Kronen für die weibliche. Bei der Verteilung von Stipendien unterscheidet das Gesetz von 1912 unbemittelte und minderbemittelte Schüler und Schülerinnen. Das Stipendium sollte für die Unbemittelten bis 125 Kronen, für die Minderbemittelten bis 75 Kronen bei einem Kursus von 20 Wochen, bei einem solchen von 12 Wochen dem-

[1] Vielleicht wurde das politische und soziale Interesse der schwedischen Bauern und ihre Initiative auf diesem Gebiete noch erhöht durch die weitgehende Preß- und Druckfreiheit, die schon seit der Presseverordnung vom Jahre 1766 eingeführt war und 1809 den Verfassungsgesetzen hinzugefügt wurde, „eine Eigentümlichkeit, zu der sich nichts Entsprechendes in andern Ländern findet“. (Fahlbeck, P. E.: Die Regierungsform Schwedens“ Berlin 1911, S. 237.) Nach dem § 86 dieser „Regierungsreform“ von 1909 wurde ohne Privilegien und ohne vorhergehende Zensur — mit Ausnahme der religiösen Schriften — völlige Schreib- und Druckfreiheit eingeführt und auch die öffentlichen Protokolle und Urkunden wurden zur freien Benutzung und Verfügung gestellt.

entsprechend bis 75 und 45 Kronen betragen. Durch diese Stipendienvermehrung hoffte man, nun mehr Unbemittelte zum Besuche heranzuziehen.

Im Schuljahr 1913 hat sich jedoch herausgestellt, daß die Stipendiensumme nicht für die Gewährung so großer Stipendien, wie beabsichtigt war, ausreicht; deshalb hat man sie für das Jahr 1915 auf 110 000 Kronen festgelegt, während sie nach dem Gesetz von 1912 nur 80 000 Kronen betrug. Das Wachstum der Ausgaben des Staates für die Volkshochschulen zeigt die Tatsache, dass 1891 die Unterstützung für bedürftige Schüler nur rund 14800 Kronen betrug. Im selben Jahre wurde ein Staatsbeitrag von nur 59600 Kronen gewährt, im Jahre 1913 jedoch 409000 Kronen.

Zur selben Zeit, als man den Staatsbeitrag neu regelte, griff auch der Staat zum ersten Male durch ein anderes Gesetz — wenn auch unbedeutend — in die Organisation der Volkshochschulen ein, indem er einen Volkshochschulinspektor einsetzte. Er hat in der Hauptsache dafür zu sorgen, daß diejenigen Schulen, denen man einen Staatsbeitrag gewährt, auch die gesetzten Ziele erreichen.

Obgleich aber nun der Staat zu dieser Form der „Jugendpflege“ wie wir sagen können, Beihilfe gewährt, so macht er doch nirgends seinen Einfluß auf die innere Organisation der Institutionen geltend; er steht in dieser Beziehung in Wahrheit über den Parteien, und eine Parteipolitik wird in den Schulen durch den bloßen Umstand, daß er eine Beihilfe gewährt, in keiner Weise gefördert.

Von einem Prinzip der schwedischen Volkshochschule kann man ebensowenig wie von der dänischen sprechen. Ein System wird hier wie dort nicht ausgebildet. Von den 43 Organisationen, die es 1913 in Schweden gab, besitzt wohl jede ihre Eigentümlichkeiten. Wenn sie auch viele Gedanken von Grundtvig und denen, die die Organisation in Dänemark ins Leben riefen, übernommen haben, so folgen sie doch nicht auf jedem Gebiete genau ihren Anschauungen. Aber trotz all dieser Verschiedenheiten ist es im Grunde doch e i n Geist, der alle durchzieht. Diese Gemeinsamkeit der Prinzipien können wir folgendermaßen zusammenfassen:

Das Ziel: Durch eine vertiefte Allgemeinbildung nicht nur das Wissen der Schüler und Schülerinnen zu vermehren, sondern auch das Bewußtsein ihrer Verantwortlichkeit in der Ausübung ihrer Pflichten im Leben zu stärken, um sie dadurch zu wahrhaften Staatsbürgern zu erziehen.

Die jungen Männer sollen nicht vor 20, die jungen Mädchen nicht vor 18 Jahren in die Volkshochschule aufgenommen werden. Erst soll die Jugend in praktischer Arbeit, die der Beruf bringt, selbst Erfahrungen draußen im Leben sammeln, die dann in den Volkshochschulen innerlich verarbeitet werden können.

Nicht nur durch den Unterricht glaubt man das genannte Ziel zu erreichen, sondern auch durch den tiefen erzieherischen Einfluß, den man dem Gemeinschaftsleben in den Volkshochschulen zuschreibt, das eine erweiterte Familienerziehung darstellt. Denn wenn auch in einzelnen Volkshochschulen die Zahl der Schüler und Schülerinnen bis 45 und mehr steigt, so ist doch der Zusammenhang zwischen Lehrern und Schülern auch in der freien Zeit ein sehr inniger.

Verstärkt wird die Form des Zusammenlebens noch durch die Teilnahme der Frau des Vorstandes am Erziehungs- und Unterrichtswesen, durch das in der Regel gemeinsame Wohnen der Schüler oder Schülerinnen in den Räumen der Schule.

Es kann nicht genug betont werden, daß durch diese Form der Erziehung nicht die Familienerziehung herabgesetzt werden soll — wie es heute vielfach geschieht — sondern im Gegenteil: man vertieft und stärkt den Sinn für das Leben in der Familie. Trifft doch auch in keiner Weise für die bäuerliche Familien- und Arbeiterverfassung die Beobachtung zu, die wir vielfach in der Wirtschaftsstufe kapitalistischer Unternehmungsformen in der Industrie-Arbeiterklasse gemacht haben: eine gewisse Auflösung der Familienbande.

Der Zusammenhang mit dem genossenschaftlichen Geist der Volkshochschule wird auch nach der Rückkehr in die Heimat durch die Mitgliederschaft in den Volkshochschulverbänden gewährleistet. Ein paar mal jährlich tritt der Schülerverein zu Sitzungen in den Schulen zusammen, wobei Diskussionen über bestimmte Fragen stattfinden. Aber auch sonst werden häufig an vaterländischen und sonstigen Gedenktagen unter zahlreicher Beteiligung der Erwachsenen festliche Zusammenkünfte in den Volkshochschulen veranstaltet.

Wie sehr es aber gerade die Volkshochschule verstanden hat, den genossenschaftlichen Geist ihrer Schüler zu wecken, zeigt, daß die Gründer und Förderer der landwirtschaftlichen Genossenschaften und der Milchkontrollvereine vielfach wie in Dänemark alte Volkshochschüler sind. Aber nicht nur die Fortentwickelung

dieser Organisationen der Selbsthilfe ist den Volkshochschulen zu danken, sondern auch die Gründung der ersten Genossenschaftsmeierei und des ersten Milchkontrollvereins, Organisationen, die volkswirtschaftlich für den schwedischen Bauernstand von höchster Bedeutung sind. Immer wieder weist man eben die Schüler darauf hin, daß nur der, der für das Ganze wirkt, seinen Pflichtenkreis wahrhaft erfüllen kann.

Die Unterrichtsstunden, durch die die Volkshochschule ihr Ziel erreichen will, sind in der Hauptsache neben praktischen Fächern und dem Unterricht in der Muttersprache Geschichte und Naturwissenschaften. In den humanistischen Fächern bildet auch hier der Vortrag in der Regel die Form des Unterrichts. Aber in der schwedischen Volkshochschule ist der Vortrag nicht die einzige Unterrichtsform wie in der dänischen Mutterorganisation. Die große Anzahl der praktischen Fächer (Rechnen, Diktat- und Aufsatzstunden und Slojd[1]) in dem Lehrplan der schwedischen Volkshochschule macht schon die Mitarbeit der Schüler notwendig.

Die staatsbürgerliche Erziehung im engeren Sinne bezwecken die sogenannten Diskussionsabende, in denen die Schüler durch Nachahmung der Versammlungen in den Volksvertretungen mit den politischen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen des Landes bekannt gemacht werden. Die freie Zeit soll vielfach mit Lesen guter Bücher und Ausarbeitungen der Schüler ausgefüllt werden.

Angeregt durch Grundtvig bildet auch in der Mehrzahl der schwedischen Volkshochschulen Muttersprache und Geschichte des eigenen Volkes den Mittelpunkt ihres Unterrichts. In den Vordergrund der historischen Darstellung stellt man die vaterländische und heimatliche Geschichte, man glaubt, daß die jungen Leute erst für die gegenwärtige Entwickelung des Volkes Verständnis haben können, wenn sie in sein Werden eingedrungen sind.

Zur Gründung der weiblichen Volkshochschule in den 70er Jahren führte der Gedanke, daß die Frau nur dann ihre Pflichten als Gattin und Mutter und als Staatsbürgerin richtig erfüllen kann, wenn sie über eine vertiefte Allgemeinbildung verfügt. Auf ihren späteren Pflichtenkreis wird auch in der Auswahl der Stunden Rücksicht genommen. Auf den Unterricht in der Gesundheitslehre legt man gerade bei den jungen Mädchen einen besonderen Wert.

[1] Alle Arten von Handfertigkeit.

Wenn der Kursus in der Volkshochschule auch nicht eine berufliche Ausbildung geben soll — sie erteilt ja im allgemeinen keinen fachlichen Unterricht —, so ist doch die ganze Unterweisung auf die spätere landwirtschaftliche Tätigkeit der Schüler und Schülerinnen eingestellt.

Die Unterrichtsdauer beträgt in den Volkshochschulen in Süd- und Mittelschweden für den Sommerkursus der Mädchen 3 Monate, während die jungen Männer im Winter zirka 5—6 Monate die Schule besuchen. Bis zur Neuorganisation des niederen landwirtschaftlichen Unterrichtswesens im Jahre 1912 kamen die Mädchen gewöhnlich im nächsten Sommer zur Absolvierung eines Haushaltungskursus, und die Männer zum Besuche der Landwirtschaftsschule wieder. In den nördlichen Provinzen, in denen in der Regel Mädchen und Männer zur selben Zeit die Schule besuchen, beträgt der Kursus 4—6 Monate. Dort verbindet man die Ausbildung in den Fächern der Volkshochschule mit dem Haushaltungsunterricht.

In den weiblichen Volkshochschulen nimmt der Unterricht in den Handarbeiten gewöhnlich mehr als die Hälfte der Stunden ein. In erster Linie will man die Kenntnisse vermitteln, die zur Anfertigung einfacher Gebrauchsgegenstände notwendig sind. Als wichtiges Ziel dieses Unterrichts betrachtet man auch die Herstellung der eigenen volkstümlichen Muster und Modelle. Eine große Anzahl der Schülerinnen webt die Stoffe für die heimatliche Tracht, die sie nachher selbst nähen und bei allen feierlichen Gelegenheiten tragen.

Der Bewahrung alter Sitten dient auch die Pflege der volkstümlichen Ring- und Tanzspiele, die neben dem Turnunterricht bei den abendlichen Zusammenkünften und festlichen Veranstaltungen eifrig getrieben werden. Alte Volksgesänge leiten fast jede Unterrichtsstunde ein.

So zeigt das Bildungswesen, wie es die schwedische Volkshochschule darstellt, eine starke nationale Tendenz. Es entnimmt die Elemente der Bildung zum größten Teil dem Leben des eigenen Volkes und führt andererseits die Schüler zum kräftigen Wirken im nationalen Staate. Die Betonung nationalen Lebens vereinigt es mit dem Streben nach Erhaltung bäuerlicher Kultur.

FRIEDRICH RÜCKERTS HUMANITÄTSIDEAL

Von Dr. Adolph Kohut

icht so volkstümlich und leider auch nicht soviel gelesen wie unsere Klassiker ist der vor einem halben Jahrhundert, am 31. Januar 1866, verblichene Friedrich Rückert, einer der fruchtbarsten deutschen Dichter aller Zeiten, vielleicht der größte Stil- und Übersetzungskünstler, der je gelebt und einer der vielseitigsten Gelehrten, Forscher und Denker, die Deutschland hervorgebracht hat. Diese Tatsache ist um so lebhafter zu beklagen, als Rückert auch als Erzieher durch seine glänzenden didaktischen Poesien Großes und Bleibendes geschaffen und man ihn zu den reinsten und lautersten Charakteren zählen kann, die je den deutschen Parnaß zierten. Dieser Weltweise hat Ideen und Anschauungen ausgesprochen, die nicht allein von der großzügigen und erhabenen Gesinnung ihres Verfassers beredtes Zeugnis ablegen, sondern die auch berufen sind, in die Tat umgesetzt, die idealen Güter unseres Volkes zu mehren, den sittlichen Fortschritt zu fördern und uns jenen hohen Zielen näherzubringen, die der deutschen Kultur und Ethik vorschweben.

Der gegenwärtige Weltkrieg hat uns auch Rückert, eines der wunderbarsten Genies Deutschlands, wieder näher gerückt und gleichsam aktuell gemacht. Als Freiheits- und vaterländischer Sänger stimmte er seine Leier zum Ruhm und Preis der deutschen Einigkeit und Macht schon zu einer Zeit an, als die napoleonische Gewaltherrschaft alle freiheitlichen und auf Einigkeit zielenden Bestrebungen der deutschen Stämme mit eiserner Faust niederhielt. Und auch später, ja bis zu seinem Ableben, wurde er nicht müde, sich an das Gewissen und Pflichtgefühl der deutschen Nation zu wenden und es zu wecken. Seine „Geharnischten Sonette“ und kriegerischen „Spott- und Ehrenlieder“ sind Ruhmesblätter in dem Dichterkranz des glühenden Patrioten. Dem prophetischen Geist aber war es nicht mehr vergönnt, den Traum seines Lebens, die Errichtung des Deutschen Reiches, verwirklicht zu sehen. In unvergänglichen Dichtungen hat er seinen patriotischen Empfindungen und seiner Auffassung von der hohen Aufgabe des deutschen Volkes Ausdruck gegeben. Er beschwört in den „Geharnischten Sonetten“, die in den Befreiungskriegen ent-

standen, den Geist Friedrichs des Großen herauf, damit er Preußen aus seiner Erniedrigung und Sklaverei erlöse und zur endgültigen Freiheit führe:

Es steigt ein Geist, umhüllt von blankem Stahle,
Des Friedrichs Geist, der in der Jahre sieben
Einst tat die Wunder, die er selbst geschrieben,
Er steigt empor aus seines Grabes Male,

Und spricht: „Es schwankt in dunkler Hand die Schale,
Die Reiche wägt, und meins ward schnell zerrieben.
Seit ich entschlief, war niemand wach geblieben;
Und Roßbachs Ruhm ging unter in der Saale.

Wer weckt mich heut und will mir Rach' erstreiten?
Ich sehe Helden, daß mich's will gemahnen
Als säh' ich meinen alten Zieten reiten.

Auf, meine Preußen, unter ihre Fahnen!
In Wetternacht will ich voran Euch schreiten,
Und Ihr sollt größer sein als Eure Ahnen!"

In zündenden, gedankenreichen und formvollendeten Balladen, die zum großen Teil sich auf die Freiheitskriege und deren Stimmungen beziehen, so in „Blücher in England", „Körners Geist", „Die Gräber zu Ottensen", „Hofer, Kommandant zu Tirol", „Die Straßburger Tanne", „Die linke Hand", „Die Erfrorenen", „Friedrich Barbarossa" u. a., zeigt er sich als begeisterter Herold der deutschen Einheit. Er ist stolz auf sein Deutschtum und eifrig bemüht, das Nationalbewußtsein in jedem Deutschen zu stärken, sowie alles Undeutsche in Wort und Schrift und Gesinnung zu tilgen. Bezeichnend hierfür ist sein „Deutscher Spruch auf den deutschen Stein":

Das ist der deutsche Stein,
Von Trug und Falsch entblößt,
Wer an dem Stein sich stößt,
Der kann kein Deutscher sein.

Das ist der deutsche Stein,
Mit Treu und Mut betraut;
Wer auf den Stein nicht baut,
Das muß kein Deutscher sein.

Das ist der deutsche Stein,
In Not und Tod erprobt;
Und wer den Stein nicht lobt,
Das muß ein Welscher sein.

Immer und immer schwebte ihm ein einiges Reich unter Preußens Führung vor. Jede Kleinstaaterei war ihm in tiefster Seele verhaßt. Nur durch die Verbrüderung aller deutschen Stämme konnte das Reich zu einem Guß geschmiedet werden. Das spricht auch das kleine Gedicht aus, das aus dem Jahre 1863, als die Lösung der holsteinischen Frage an der Tagesordnung war, stammt:

Klein und groß,
Groß und klein,
Soll hier bloß
Eines sein.
Groß- und Klein-
Deutsch, herbei,
Daß hier ein
Deutschland sei.
Einig so,
Eins im Feld,
Stehn wir froh
Einer Welt.

Es wäre sehr zu wünschen, wenn der Dichter, Philosoph und Didaktiker nun auch in anderer Beziehung aktuell werden würde. Gerade jene Poesien, in denen sich seine Humanitätsbestrebungen kundgeben, verdienten es wahrlich, eifriger vom deutschen Volke gelesen zu werden. Denn aus ihnen würde man erkennen, daß er ein edler Humanitätsprophet war, noch im höheren Sinne als Schiller und Goethe, ein würdiger Geistesverwandter Gottfried von Herders und Lessings, ein Genius von so geläuterter Lebens- und Weltanschauung, daß ihm nur wenige an die Seite gestellt werden können. Der Versuch, ein Bild von dieser unsterblichen Eigenart Rückerts, die bisher nur wenig bekannt war, zu geben, dürfte gewiß gerade jetzt anläßlich seines 50. Todestages angebracht sein.

Durch alle Dichtungen, durch die ersten, wie die letzten Blüten seiner Lyrik und Epik, weht der Hauch wahrer Liebe für die ganze Menschheit. Er hat zahllose Goldkörner aus allen Poesien

der Weltliteratur gesammelt, um sie auf deutschen Boden zu streuen, aber nicht allein, weil er seiner dichterischen Eingebung folgend, singen mußte, sondern weil er vor allem den heißen Wunsch hatte, die Welt und die Menschheit zu verbessern. Der Wahlspruch, der ihm vorschwebte, lag in dem Zweizeiler:

> Je mehr die Liebe gibt, je mehr empfängt sie wieder.
> Darum versiegen nie des wahren Dichters Lieder.

Mit Recht wird Rückert den Männern zugesellt, die, wie einer seiner Biographen, Konrad Beyer, sich ausdrückt, die einzelnen „abgerissenen Menschenleben verbinden in der großen geschichtlichen Fortentwicklung der ganzen Menschheit zu ihrem allumfassenden Höhepunkte". Er zählt zu den großen Männern, die sich über die Schranken der Endlichkeit geschwungen, die an dem Reiche der Bildung des Menschengeistes mit fortgebaut haben, in deren Religion eine hohe, wahre Menschlichkeit verkörpert ist und mit deren Blute die Gebildeten der jetzigen wie der kommenden Geschlechter genährt und getränkt werden.

In dem größten Lehrgedicht, das wir besitzen, dem 1836 erschienenen zweibändigen Werk „Die Weisheit des Brahmanen", aber auch in zahlreichen anderen Schriften hat er in dichterischer Form diese seine Grundanschauungen niedergelegt. Da er gewöhnt war, seinen Stimmungen und Eindrücken zwanglosen Ausdruck zu geben und jede systematische, genaue und geregelte, sowie durch Formeln ausgedrückte Philosophie ihm fernlag, ist es nicht leicht, diese Goldkörner aus den jeweiligen poetischen Gedankenschächten herauszufinden. Wer sich jedoch durch dieses verwickelte Labyrinth von Ideen und Empfindungen durchringt, wird einen hohen seelischen Genuß empfinden und Rückerts Weltanschauung, seine Auffassung von Gott und der Welt, seine Ansichten über die Stellung des Menschen und unser Verhältnis zu Gott und Menschen in klarer Weise kennen lernen. Nirgends wirkt er aufdringlich oder zu lehrreich, gekünstelt und geschraubt. Die reichste Lebensweisheit, die von ihren Grundsätzen aus auf jede Frage eine Antwort, für jedes Problem eine Lösung, für jede Lage einen Rat oder eine Mahnung bereit hat, wird uns hier in einem gefälligen, anmutigen Gewande geboten. Dazu kommt die außerordentliche Vielseitigkeit der Rückertschen Dichtung, die unendliche Fülle an neuen eigenartigen Gedanken, die Kraft, in Bildern und Gleichnissen zu sprechen. Daher wird denn auch

die Wirkung auf jeden, der es versteht, den Dingen auf den Grund zu blicken, eine tiefgehende sein.

Das Leben, so sagt er[1], war nur einmal lebenswert, als die schöne Menschheit des Menschen höchstes Streben gewesen. Unter diesem Begriff versteht er jedoch nicht allein die poetische, sondern auch die sittliche Seite des Daseins. Das Schöne hat für ihn nur dann Wert und Bedeutung, wenn es auch gut ist. Die Achtung vor dem Menschen und der Menschenwürde müsse ein heiliges Gebot sein. In jedem Menschen präge sich ja eigentlich das göttliche Bild aus:

Was heißt dich, wie dich selbst, jedweden Menschen achten?
Des Menschen Angesicht! Du darfst es nur betrachten.
Du siehst dein eigen Bild, und hast dich selbst entehrt,
Wenn du die Achtung, die es fordert, ihm verwehrt.
Aus jedem Angesicht blickt menschliche Vernunft,
Des Gottes Licht, wie auch getrübt, gedämpft, verdumpft.
Wenn du es nicht erkennst, so liegt die Schuld an dir:
Du siehst das Tier nur, weil du selbst nur siehst als Tier.
Des Tieres Sein ist Kampf, des Menschen Geist ist Frieden;
Sind wir erst Menschen ganz, so ist der Kampf geschieden[2].

Liebe und Barmherzigkeit, versöhnliche Gesinnung für die Schwachen an Geist und Körper und für die Unglücklichen hält er für die Grundpfeiler des Daseins und der wahren Menschlichkeit. Die Aufgabe des Menschen ist „Erziehung und Entwildung des menschlichen Geschlechtes und eigene Menschheitsbildung[3]". Den Vätern, Müttern und Erziehern ruft er zu, daß ihre Macht groß und der Beruf, den ihnen die Vorsehung in die Hände gelegt habe, ein heiliger sei:

Der Menschheit Aufgab' ist,
Die Menschheit zu erziehen;
Bedenket, daß Euch dran
Ein Anteil ist verliehn.
O wirkt gewissenhaft
Dazu an Eurem Teil,
Damit der Menschheit komm'
Ihr Heiland oder Heil.

---

[1] Die Weisheit des Brahmanen. Bd. 1, S. 26. Stuttgart Cotta. [2] a. a. O. S. 102. [3] a. a. O. S. 85.

Betrachtet jedes Kind
Mit Ehrfurcht, denn geheim
Kann sein in jedem ja
Des neuen Heiles Keim.
Das Heil, ob es Gestalt
Des Einz'lnen angenommen,
Ob es als Ganzes komm',
Es wird das Heil uns kommen[1].

Nichts gilt ihm schöner und edler, als Humanität zu üben und Edles zu tun und zu wirken. Die gute Tat habe einen göttlichen Ursprung. In reizender Weise spricht er diesen Gedanken in seinem „Poetischen Tagebuch" aus[2]:

Dieses nichtige,
Uns so wichtige
Stückchen Leben,
Das von Weh und Ach
Hunderttausendfach
Ist umgeben.
Unsre und anderer
Nebenwanderer
Last zu lindern,
Ziemet uns sterblichen,
Der unsterblichen
Mutter Kindern.
Mir ist ein tönendes,
Lebenverschönendes
Wort gegeben;
Möcht es nicht mich allein,
Andere groß und klein
Auch erheben!
Aber ehren doch
Und in Ehren hoch
Muß ich halten,
Die statt tönenden
Worts verschönenden
Wirkens walten.

[1] a. a. O. S. 198. [2] a. a. O. Rückerts Werke, 3. Bd., S. 98.

Mit Eifer und Nachdruck bekämpft Rückert die Anschauung vom Sündenfall. Habe in der Tat ein solcher stattgefunden, so sei es dem Menschen schon längst gelungen, sich emporzuringen und den Thron zu besteigen. Mit Hilfe der Vernunft ist er ein Herrscher geworden, doch erst wenn er menschlich rein und „göttlich umgewandt“ ist, wird er als Herrscher freudig anerkannt werden. Nicht in die Einsamkeit sollte man gehen, sondern die Menschen aufsuchen, um sich in andern als Mensch zu fühlen. Ist man nicht selbst glücklich, so suche man einen Glücklichen und erfreue sich daran, daß es noch Glück gibt.

Wenn alles Menschentums Wurzel Eigennutz ist, so sind wir verpflichtet, diese Wurzel von allem Unreinen zu befreien. Darum hat uns ja Gott die Vernunft gegeben. Der Naturtrieb, der uns zu lieben gebietet, fordert zugleich vom Menschen, andere zu lieben:

Getrieben ist er, gut zu sein, mild und gerecht,
Großmütig selber sich zu opfern dem Geschlecht.
Dem Grundtrieb Eigennutz ist alles dies entsprossen:
Die dunkle Wurzel ist zum Himmel aufgeschossen[1].

Mit scharfen Worten geißelt er die unduldsamen Fanatiker, deren Herz verschrumpft ist, die nichts Menschliches gelten lassen und alles gleichmäßig verurteilen und hassen. Diese Zeloten wollen alles über einen Leisten schlagen. Spöttisch ruft er diesen Bekehrern, denen das Herz verdorrt ist, zu:

Wenn Ihr unter Menschenherden
Nichts mehr findet zum Bekehren,
Werdet Ihr noch aus den Affen
Eine Art von Christen schaffen[2].

Statt das Menschentum durch derartige Versuche zu narren, sollte man des Wortes eingedenk sein, das einst ein arabischer Philosoph gesagt hat[3]:

Verwende du zum Frommen
Dir selbst und allen Frommen
Das Gut, das zugekommen
Von Gott dir zum Gebrauch.

---

[1] a. a. O. Bd. 2, S. 29. [2] S. 139 a. a. O. [3] Die Makamen der Hariri 4. Bd., S. 58.

Sei aller Schwachen Steuer,
Und aller Armen Scheuer,
Und aller Kalten Feuer,
Und aller Durst'gen Schlauch.

Sei gegen Güt'ge gütig,
Nicht gegen Wüt'ge wütig
Und wiege übermütig
Im Glücke nicht dein Haupt.

Nicht fahre hoch in Lüften
Und schwelge nicht in Düften,
Bedenke, daß in Grüften
Der Erde Lust verstaubt.

Gib, was du hast zum Troste
Und sammle nicht dem Roste.
Schatte, bevor vom Froste
Wird dein Gezweig entlaubt.

O staple nicht und speich're,
Versage nicht, noch weig're,
O gib und dich bereich're
Mit Segen, den nichts raubt.

Gewöhne deine Hände,
Zu geben Spend' um Spende,
So gibst du leicht am Ende
Dein Leben selber auf.

Derselbe arabische Weltweise, dem der Dichter seine eigenen Ideen und Ansichten in den Mund legt, lehrt die Menschen, gegen den Nächsten milde zu sein. Man tue Gutes und frage nicht, ob es mit Bösem vergolten werde. Wird er gegen dich ein Schwert, so bleibe du für ihn ein Schild. Überhaupt darf man im Menschen nichts Vollkommenes suchen, denn es gibt keinen, der ein rein bewährtes Gottesbild darstellt.

Du siehst, wie trüb' im Timpfel wird
Die Flut, die rein dem Fels entquillt,
Und am Gedörne stichst du dich,
Wenn du die Datteln sammeln willst.

Wenn dein Nebenmensch strauchelt, so mußt du ihm eine Stütze sein, denn es kann die Zeit kommen, wo auch du einer Stütze bedarfst. Sind wir doch alle schwache Sterbliche und auf einander angewiesen!

Die Religion von Friedrich Rückert ist eine Religion der Vernunft, der reinen Sittlichkeit, der Duldung und der Humanität. Während er in der ersten Periode seines dichterischen Schaffens auf absolute Frömmigkeit den Hauptwert legt und in vielen seiner Lieder, wie im „Abendlied", „Mitternacht", „Adventslied", „Betlehem und Golgatha", die Sehnsucht nach dem Ewigen und Hoffnung auf ein Jenseits ausspricht, zieht er in der zweiten Periode scharfe Grenzen zwischen einem sich nur auf verknöcherte Dogmen berufenden, die Welt zum Jammertal erniedrigenden, positiven Glauben und einem solchen, der die Freude nicht ausschließt:

> Die Luft der Welt ist durch das Christentum verdorben;
> Wir alle sind am Kreuz, an dem er hing, gestorben,
> Und soll die Lust der Welt nie wieder sich gewähren?
> Ja, der sie überwand, der wird sie auch verklären.
>
> Neu wird die Rose blühn am Ziel der Dornenbahn,
> Erfüllt das Christentum! So ist es abgetan.
> Einsetzen werden dann das Fleisch in seine Rechte
> Des Geistes Freie, nicht, wie jetzt, der Sünden Knechte.

Seine Dichtung sucht das Himmlische im Irdischen. Daher predigt er aus ihr heraus auch dann noch, als der Kindheitsglaube ihn bereits verlassen hatte und er zur pantheistischen Lebens- und Weltanschauung, in der er Gott und die Menschen als eins auffaßte, sich bekennt, die Humanitätslehre Herders und Lessings. Mit Feuereifer tritt er für eine weitherzige Duldung ein und im milden Brudersinn weiß er in den verschiedensten Glaubensformen den gesunden Kern zu finden. Im All eine lebendig versöhnende und beseligend empfundene Göttlichkeit, sowie die Allgegenwart des höchsten Wesens erkennend, wendet er sich gegen jede Buchstabengläubigkeit. Er verlangt von der Religion Wahrheit, die alle Ergebnisse der Philosophie in sich faßt und deren Blüte höchste Sittlichkeit ist. Aus Gott sei die Welt hervorgegangen wie die Strahlen aus der Sonne. Er sei Anfang

und Ende aller Dinge. Welt, Gott und unser Ich seien voneinander nicht zu trennen. Dabei sei Gott die Liebe selbst, ohne welche die Welt öde und leer wäre.

Sein Humanitätsideal findet er verkörpert in der Versöhnung, in der Zähmung der Begierden, in der Milderung der Leidenschaften und in der Klärung des Gemüts. Er verlangt vom Dichter grundsätzlich, daß er nichts anderes als dies oder doch alles andere nur von dieser Seite her in den Kreis seiner Darstellung ziehe. Dies war für ihn das Iranische Lichtprinzip geworden, für das er kämpfte, dichtete und lebte. Alles andere wies er geradezu und schlechtweg nach Turan, d. h. unter die Feinde, in die Finsternis, die er mit unerbittlichem Zorn verabscheute.

Sein Humanitäts- und Glaubensideal ist daher nicht finster, sondern stets heiter, nicht hochfahrend, sondern bescheiden, nicht dogmatisch absprechend, sondern schonend und duldsam gegen anders gestaltete Glaubensformen und Glaubensansichten. Wie sollte es denn auch anders sein! Huldigte er doch der Anschauung, daß von der erlösenden und befreienden Tätigkeit, womit der Urgeist das Weltall durchdringt, kein menschliches Wesen ausgeschlossen ist, und daß es daher kein Geschöpf im Weltall gibt, für das nicht als endliches Ziel seines Lebens die Seligkeit in Aussicht stände.

> Wer selig wär' und müßt' unselig andre wissen,
> Die eigne Seligkeit wär' ihm dadurch entrissen,
> Und die Vergessenheit kann Seligkeit nicht sein,
> Vielmehr das Wissen ist die Seligkeit allein.
> Drum kann die Seligkeit auf Erden nicht bestehn,
> Weil hier die Seligen so viel Unsel'ge sehn,
> Und der Gedanke nur gibt Seligkeit auf Erden,
> Daß die Unseligen auch selig sollen werden[1].

Duldsam und nicht dogmatisch absprechend ist sein religiöses und Humanitätsideal, weil es sich schonend verhält gegen alle von ihm abweichenden Standpunkte und sich deshalb allem theologischen Hader abhold zeigt. In diesem Sinne äußert er sich einmal dahin:

> Als wie der Mensch, so ist sein Gott, so ist sein Glaube,
> Aus geist'gem Äther bald, und bald aus Erdenstaube.

[1] Die Weisheit des Brahmanen, Bd. 1, S. 46.

Doch doppelt ist der Gott, der Glaube doppelt auch,
Hier selbst entglomm'ner Trieb, dort überkomm'ner Brauch.
Das Eigenste wird ganz nie frei vom Angenommnen,
Doch übt die Eigenheit ihr Recht am Überkomm'nen.
Man reißt das Haus nicht ein, das Väter uns gebaut,
Doch richtet man sich's ein, wie man's am liebsten schaut.
Und räumt man nicht hinweg ehrwürd'ge Ahnenbilder,
Durch Deutung macht man sie und durch Umgebung milder.
Des Glaubens Bilder sind unendlich umzudeuten,
Das macht so brauchbar sie bei so verschied'nen Leuten[1].

Mit einer sonst bei Rückert ungewohnten Schärfe geißelt er alle Bekehrungsversuche und die Vergewaltigung der religiösen Überzeugung Andersgläubiger und Andersdenkender. Mit Hohn und Spott überschüttet er die christlichen Missionare, die da ausziehen, die Brahmanen, Buddhisten und andere Nichtchristen zu glaubensfrommen Anhängern ihrer Religion zu machen. Durch ihre Unduldsamkeit und ihren engherzigen fanatischen Eifer erreichen sie gerade das Gegenteil von dem, was sie beabsichtigten. Die christlichen Europäer, die sich einen Weg zur Achtung und Anerkennung bei den andersgläubigen Völkern bahnen wollen, sollten doch vor allem Toleranz üben und an den Vorurteilen derselben keinen Anstoß nehmen.

Nicht das im heil'gen Rind mußt du zur Mahlzeit schlachten,
Wenn er nicht soll ein Tier, ein reißendes, dich achten.
Nicht duften darf dein Mund von Rauchgetränkes Duft,
Damit nicht schon dein Hauch verunreint seine Luft.
Wird dann Unmäßigkeit vom Himmelstrich gerochen,
Von seinen Göttern glaubt er dir den Tod versprochen.
Und du, je mehr dir all die Götter sind ein Spott,
Je weniger bekehrst du ihn zu einem Gott[2].

Leicht, meinte er, wäre christliche Religion in jenen Ländern einzuführen, wo jeder Gott sich frei verkünden dürfe, wo alle Herzen und alle Tempel für jedes Gottesgebild aus Erd' und Himmelsstoff offen stehen. Leicht wäre das Christentum auch in Indien einzubürgern, wenn nur keine Christen hinkämen, um es zu vergiften. Den Missionaren rufen die Indier nicht mit

[1] a. a. O. S. 10. [2] a. a. O., Bd. 2, S. 166 ff.

Unrecht zu: „Belehrt uns besser doch, bevor wir uns bekehren, daß besser als wir sind Euch machten Eure Lehren[1]". Die Glaubenseiferer, die aus dem Westen gesandt werden, um uralte Glaubensfesten zu erschüttern, sagen den eingeweihten Brahmanen nichts Neues. Sie haben all das aus dem Munde ihrer Väter längst vernommen:

Mein Sohn, es ist ein Gott, ein einz'ger Gott allein,
Und alle Götter sind ein Bild nur und ein Schein.
Den selben einen Gott sollst du im stillen ehren,
Doch das Geheimnis nie ans Licht des Tages kehren.
Des Volkes Aug' ist für das reine Licht nicht reif
Und freut der Täuschung sich am bunten Farbenstreif.

Auch in verschiedenen Epigrammen, die zuweilen recht gepfeffert und beißend sind, donnert er gegen die so oft versuchte gewaltsame Bekehrung der Indier und Heiden, die zu nichts Gutem führe. Manches, was er da sagt, ist so drastisch, daß eine Wiedergabe nicht tunlich erscheint. Als verhältnismäßig harmlose Stichprobe seiner Xenien soll hier nur die „Bekehrung" Platz finden:

Ich war schon ziemlich ein Christ,
Und wär es noch mehr geworden;
Doch mir verleidet ist
Auf einmal der ganze Orden.
Ihr machtet es mir zu toll
Mit Eurem christlichen Leide;
Mein Herz ist noch freudevoll,
Darum bin ich ein Heide.
Bricht einst mein Lebensmut,
Dann könnt Ihr vielleicht mich erwerben,
Denn Eure Lehre ist gut
Zu nichts auf der Welt als zum Sterben[2].

Die Quintessenz seines ganzen religiösen und Humanitätsideals ist die Mahnung, die er in der „12. Stufe" der Weisheit des Brahmanen ausspricht:

Zur Angelegenheit des Herzens müßt ihr machen
Den Glauben und ihn nicht einmischen ird'schen Sachen.

---

[1] a. a. O., Bd. 2, S. 166 ff. [2] Friedrich Rückerts Werke 3. Bd., S. 208.

Duldung, Liebe und Menschlichkeit müssen Hand in Hand gehen, um das Ideal, nach dem wir streben sollen, zu verwirklichen, d. h. um das Göttliche, Schöne hier auf Erden zur Wahrheit zu machen.

In allen Zonen liegt die Menschheit auf den Knien
Vor einem Göttlichen, das sie empor soll ziehn.
Verachte keinen Brauch und keine Flehgebärde,
Womit ein armes Herz emporringt von der Erde.
Ein Kind mit Lächeln kämpft, ein and'res mit Geschrei,
Daß von der Mutter Arm es aufgenommen sei.

Die wahre Humanität duldet jeden Glauben, in welcher Form und in welcher Gestalt er sich auch immer zeigen möge:

Du siehst die andern rings in einer Form von Glauben,
Die kannst du ihnen nicht und sollst sie auch nicht rauben.
Sie glauben, daß die Form die allerhöchste sei,
Die allereinzige, von allen Hüllen frei.
Daß eine andre Form gewesen sei zuvor,
In der das reine Licht noch war verhüllt vom Flor,
Das glauben sie; doch daß auch das enthüllte Licht
Zuwachses fähig sei, das glauben sie dir nicht.
Du aber glaubest, daß, gleichwie aus Dämmerungen
Der Bildlichkeit ein Licht unbildlicher entsprungen,
Auch dies unbildliche wird wieder bildlich heißen
Vor einem, das nach ihm die Dämmerung wird zerreißen;
Und ewig Gottes Licht aus Klarheit wächst in Klarheit
Viel Offenbarungen hindurch zur Offenbarheit.
Du glaubst, was ich nicht glaub', und glaubst nicht, was ich glaube;
Erlaub' mein Glauben mir, wie ich dir deins erlaube.
Wer noch nichts glaubt, ist leicht zum Glauben zu bekehren,
Wie die Gefäße leicht zu füllen sind, die leeren.
Doch dem, der etwas glaubt, fällt anders glauben schwer;
Gibt er es einmal auf, so glaubt er gar nichts mehr.

Den eigenen Glauben darf sich niemand rauben lassen, aber dafür solle man auch keinem anderen seinen Glauben rauben.

Über das Missionswesen, in dem er einen Feind der Humanität sah, äußerte er sich auch ihm nahestehenden Personen gegenüber auf das abfälligste. Als er 1865, also kurz vor seinem Tode,

den Besuch eines Vetters, des Kirchenrates Dr. Emil Rückert aus Schweina, erhielt, tauschten die beiden alten Freunde und Verwandten auf Rückerts Landgut Neuseß bei Coburg in herzlicher Weise vergangene Jugenderinnerungen aus. Namentlich der Dichter kleidete seine verborgensten Gedanken in Worte, die sonst selbst seinen nächsten Angehörigen Geheimnis blieben. Dabei erzählte er dem Kirchenrat von einem aus Coburg gebürtigen Missionar, der aus Indien zurückgekehrt war und dort, trotz jahrelangen Wirkens, nur einige hundert Seelen zu bekehren vermocht hatte, was in Anbetracht der vielen Millionen von Hindus ein lächerlich geringfügiges Ergebnis zu nennen wäre. Rückert eiferte gegen das Unzweckmäßige dieses Treibens und sagte dann wörtlich: „Wenn sie bei unserm Evangelium blieben und, wie Jesus der Heiland, auch als Heiler nicht bloß der Seelen-, sondern auch der Körperleiden kämen, würden sie weit mehr ausrichten, aber mit ihren dogmatischen Lehren kommen sie nicht weit. Die Hindus sehen in der christlichen Trinität nur ein schwaches Abbild ihrer heiligen Trimurti, kahl und trocken ihrer reichen Mythologie gegenüber; und die Mohammedaner erst, diese eifrigen Monotheisten und Rationalisten, lachen über das neue Heidentum, das die hochgebildeten Europäer den armen ostindischen Heiden bringen[1].“

Wie schon erwähnt, betrachtete Rückert als erste Grundlage der Verwirklichung seines Ideals die Erziehung. Das menschlichste Geschäft sei, so meinte er, Menschen zu erziehen. Alles sei im Keim enthalten, alles Wachstum sei nur ein Entfalten. Der jugendliche Sinn sei ein unbeschriebenes Blatt und es sei ein hoher Gewinn, viel Schönes und Gutes darauf zu schreiben.

Einer seiner Lieblingsschüler, der Orientalist Paul de Lagarde[2], Professor in Göttingen, bestätigt, daß Rückert ein warmes Herz für die Menschheit, die er als Natur betrachtete und liebte, hatte. Wo er nur konnte, griff er helfend ein, denn er war nicht allein ein Theoretiker der Humanität, sondern suchte seine Ideen vor allem in die Tat umzusetzen. Auch die Duldung, die er predigte, übte er andern gegenüber. So schreibt de Lagarde: „Wenn ich auch zu jung war, die mild-warme, sich in alle Arten findende Weise des Sechszigers zu bewundern,

---

[1] Aus dem Nachlaß Friedrich Rückerts, herausgegeben von Dr. C. Beyer, Wien 1877, S. 103. [2] Erinnerungen an Friedrich Rückert. Göttingen 1886, S. 96.

so genoß doch meine Lebhaftigkeit von dieser Weise eine Duldung, die andere dem ungestümen, jungen Mann nicht gewährt haben würden. Mein Streben und Lernen, wie mein Mut zu irren, fand eine freundliche Anerkennung, die sonst dem versagt blieb, der, wie ich dies tat und tue, fordert und ausschließt[1]". Derselbe Gewährsmann berichtet auch manches Lehrreiche über die Stellung Rückerts zur Kirche. Eines Sonntags habe sein Lehrer ihn nach der Schloßkapelle des Callenbergs mitgenommen. Sein Herz war schwer gewesen, der Wind fegte durch die Wipfel, die Wolken zogen an der Sonne vorüber, so daß es bald hell, bald trübe war, und der geistliche Herr, der da predigte, tat nichts, um ihn zu erheben und zu fesseln. So sank er ganz in sich zusammen.

— Sie haben aber schlecht aufgepaßt, meinte Rückert zu ihm auf dem Heimweg.

— Es plauderte mich soviel an von draußen, war die Antwort de Lagardes, und der Mann auf der Kanzel hatte doch gar nichts zu sagen. Ich wundere mich, wenn Sie aufgemerkt haben.

— Ich gehe auch nur in die Kirche, um in einer Gemeinde zu sitzen, um mit der Gemeinde das Vaterunser zu beten und den uralten Segen in der Gemeinde über mich sprechen zu lassen. Alles andere ist mir gleichgültig[2].

Das Humanitätsideal erblickt Rückert ferner darin, daß der Mensch seine „Selbheit" ausziehe, denn diese Selbheit ist so eng und das Göttliche so weit. Das heilige Feuer der Begeisterung für das Schöne, Wahre, Edle müsse man schüren, jenes Feuer, das die Welt von Pol zu Pol durchlodert, von Sphäre zu Sphäre, ohne daß die Sonne „ein kaltes Goldschild" wäre.

Sei wie der Mond, der von der Sonne entlehnt sein Licht
Und leiht's der Erde Nacht, für sich behält er's nicht.
Gott ist die Sonne, die läßt ewig Licht ausgehen,
Um hell die Welt und sich hell in der Welt zu sehen.

Das Leben sei geweiht und geheiligt:

Ihr sollt mir, sprach der Herr, ein Volk von Priestern sein,
Mein ewiges Gesetz in Euren Herzen rein,
Kein priesterlicher Stamm und keine Priesterkaste,

[1] a. a. O. S. 94. [2] a. a. O. S. 95.

Daß der Erwählten Joch schwer auf Verworf'nen laste.
Verworfen ist von mir, wer sich hält auserwählt,
Und auserwählt nur, wen der liebe Geist beseelt.

Der Weisheit letzter Schluß, gleichsam die Quintessenz der ganzen Lebens- und Weltanschauung, in bezug auf das Humanitätsideal des Dichters, ist die Kantsche Forderung des kategorischen Imperativs, der Pflichterfüllung, und des Goetheschen Gedankens, daß die Pflicht in der Forderung des Tages liege. Er gibt dieser Anschauung wiederholt in der „Weisheit des Brahmanen" Ausdruck, so im 91. Vers der 12. Stufe „Friede":

Der Mensch ist, wie er sagt, ein Bürger zweier Welten,
Doch kann er nicht zugleich und ganz in jeder gelten.
In keiner ist er sonst von beiden recht zu Haus,
Und zwischen beiden schwebt er wie die Fledermaus.
Solang die Bürgerschaft ist hier in voller Kraft
Ist eine dortige nur Anwartschaft.
Du mußt die wirkliche hier wirklich dir erwirken,
Jedoch dabei nichts tun, dort jene zu verwirken,
So tust du deine Pflicht gleichzeitig und gleichseitig
Und keine Bürgerschaft macht dich der andern streitig.

RUNDSCHAU

Über Volksschulwandern. Im Sommer 1914 und schon vorher tauchte im Wandervogel und bei seinen zu Gilden zusammengeschlossenen älteren Mitgliedern der Gedanke auf, von der Überfülle des erwanderten Reichtums auch denen etwas zukommen zu lassen, die zwischen muffigen Großstadtmauern verkümmern oder auf dem Asphalt der Straßen ihr lärmendes Spiel treiben — treiben müssen. Jenen Geschöpfen, die von frühester Jugend an mit halb unbewußter Selbstverständlichkeit in jenen Kreis hineingedrängt werden, dessen Peripherie neben der Arbeitsstätte durch Kino und Kneipe bestimmt wird. Den Kindern, die nie auf bunter Wiese in der Sonne liegen und in den glanzdurchfluteten Himmel staunen durften, die nie die Fliege an der roten Glut einer Orchidee hängen sahen, die nicht wissen, wie es ist, wenn die Natur sich in Schweigen hüllt und gewitterschwangre Wolken ihr Bleigrau näher schieben.

In den verschiedensten Teilen Berlins wurde — auch von der Berliner Freien Studentenschaft und vom Vortrupp — aus dieser Erwägung heraus der Versuch gemacht, diese sozial Minderbegünstigten ins Grüne hinauszuführen und ihnen so die Freuden unserer Jugend zugänglich zu machen. Mit einem über Erwarten schönen Erfolg.

Es waren vorerst allerlei Bedenken aufgetaucht. Wie würden sich die Eltern dazu stellen? Wie sollte es mit der Kostendeckung gehalten werden? Sollte man die Arbeit auf Wanderungen beschränken? All diese Fragen lösten sich während der Tätigkeit ziemlich selbstverständlich. Wenn ich die Ergebnisse dieses ersten Versuches kurz zusammenfassen soll, wie ich sie sehe, so ist es dies: Einmal ist es ein völlig Verschiedenes, ob man Kinder aus der Innenstadt oder solche aus den Vororten um sich hat. In den Vororten des Berliner Westens wohnt im allgemeinen eine gutsituierte Arbeiterbevölkerung, die besonders da, wo der Wandervogel einigermaßen bekannt ist, wie etwa in Steglitz, keinerlei Schwierigkeiten macht. Im Norden und Osten sowie in den industriellen Vorstädten wie Lichtenberg und Schöneberg, wird man immer damit zu rechnen haben, daß die Eltern, die zum großen Teil den Gewerkschaften — die in derselben Hinsicht übrigens gleiche schätzenswerte Arbeit leisten — angeschlossen sind, das Vorurteil haben, die ganze Sache ist eine staatliche Unternehmung unter irgend einem Deckmantel zur politischen Beeinflussung der Kinder. Wenn dieser Vorwand eine auch nur scheinbare Begründung erhält, ist natürlich alles verloren. Aber dieser Punkt ist nicht die einzige Schwierigkeit in der angedeuteten Richtung. Es kam vor, daß wir von seiten der Schule mit großem Mißtrauen betrachtet wurden. Dem ist meist durch eine offene Rücksprache mit dem Rektor abzuhelfen. Die Frage der Fahrmittel ist längst nicht so schwerwiegend, wie wir vorher dachten. Im allgemeinen haben die Kinder immer einige Groschen zur Verfügung, außer in den ganz armen Vierteln der Stadt. Mit dem nötigen Takt wird man im Notfall aushelfen dürfen, aber es ist nie geraten, die Kinder mit derartigem zu verwöhnen; schon aus dem Grunde nicht, weil wir keine Almosen geben wollen, sondern unser Selbst. Dann aber auch, weil eine ungeschickt angebrachte Unterstützung bei einem noch unbeirrt fein empfindenden Kinde die größte Bestürzung hervorrufen kann. Nicht bei allen, aber grade bei den Besten!

Die Hauptsache ist nun die Behandlung. Wir haben zuerst manches mal umlernen müssen. Etwas Selbstverständliches ist, daß man bei „Kindern der Straße", wenigstens bei ihrer Menge, nicht das voraussetzen darf, was der Wandervogel bei seinen „Kücken" voraussetzt. Und daß dementsprechend das freie Verhältnis dem Führer gegenüber in der Weise, wie es in der Jugendbewegung das Gewöhnliche ist, hier nicht angebracht wäre. Man muß eine gewisse Zurückhaltung wahren, sonst gerät die Horde außer Rand und Band, und dann ist nichts mehr rückgängig zu machen.

Es ist immer noch der erste Grundsatz einer vernünftigen Pädagogik, daß man sich nicht hinstellt und erklärt: Ich bin der Lehrer und ihr seid meine Schüler. Ich weiß alles und ihr wißt nichts. Wenn man die Kinder auf irgend etwas hinlenken will, muß man ihren Aktivitätsdrang walten lassen, ihn nötigenfalls sehr nachdrücklich zu wecken suchen. Ihnen zeigen und sie wählen lassen. Das eben ist der Unterschied, den unsre Beschäftigungsweise — leider — von der heutigen Schule trennt. Wir haben Kücken mit auf die Fahrt genommen, die in ihrer Weise

herumtollten: Bald fand man allseitig Gefallen daran. An Schüchternheit leidet ja der Berliner sowieso nicht. Das einzige, was mir einmal auffiel, war, daß ältere Mädchen, 13—14, im Berliner Norden, bei den Volkstänzen zeitweise ein etwas verschämtes Wesen zur Schau trugen, was bei der Nebenbedeutung, die für diese Kreise der „Tanzboden" hat, bedauerlicherweise nur zu verständlich ist. Um so wichtiger ist die geschilderte Arbeit.

Nun beschränkte sich die Tätigkeit aber bald nicht mehr nur auf Fahrten. Es wurde an Spielnachmittagen gesungen, die Lieder des Zupfgeigenhans'l wurden hektographiert und den Kindern vorgesungen. Die Freude ist nicht in Worte zu fassen, die diese Lieder — leider im Gegensatz zu den „Schulliedern" — auslösten. Dann das Märchenerzählen oder Vorlesen, was schon länger mit so großem Erfolg von der Freien Studentenschaft betrieben wurde. Wer einmal in die leuchtenden Kinderaugen gesehen hat, die am Munde des Erzählers hängen und kein Wort, keine Bewegung verlieren wollen, wenn man ihnen Andersens und Grimms Gestalten lebendig werden läßt, der verzichtet sobald darauf nicht wieder. Ich habe aber eine noch weitergehende Hoffnung: Wenn wir das Volksschulwandern unter der Leitung von Kräften aus der Jugendbewegung in größerem Maßstabe für Berlin organisieren könnten, dann glaube ich, daß die Kinder, die im aufnahmefähigsten Alter zu uns kommen, auch später bei uns bleiben werden. Wir könnten dann in ihnen auch das Verständnis für bessere Literatur wecken, als ihnen heute im allgemeinen zur Verfügung steht. Die billigen und guten Veröffentlichungen sind da; aber die graus'ligen bunten Schundbilder haben eben noch immer mehr Anziehungskraft. In dieser Richtung kann eine derartige soziale Arbeit ein Volksbildungsfaktor ersten Ranges werden. Das ist eine große Aussicht, die mir bei der Beschäftigung mit den Kindern auftauchte, die andere die, daß es im volkshygienischen Interesse dringend nötig ist, den Kindern das Verständnis für den Begriff „gute Luft" beizubringen, und nicht nur das.

Und damit kämen wir zum Praktischen. Was kann heute getan werden? Mein Plan, die dezentralisierte Arbeit in der Berliner Jugend zu vereinigen, ist infolge der ungünstigen Verhältnisse seit Kriegsausbruch hinausgeschoben worden. Aufgegeben ist er deswegen nicht. Für den Augenblick darf ich vielleicht auch an dieser Stelle eine Bitte aussprechen: Wer Zeit und Lust hat, der helfe im Charlottenburger Siedlungsheim, Sophie-Charlotten-Straße 80. Die Kindergruppen sind in Gefahr, wenn man keine festen Leiter hat!

Die Siedlungsidee ist den Lesern bekannt. Ich möchte daher nur einige Worte über ihre Verwirklichung sagen: Das Charlottenburger Siedlungsheim ist heute fast das einzige in Deutschland. Es stehen im Charlottenburger Arbeiterviertel zwei Zimmer zur Verfügung, die für die Veranstaltungen bestimmt sind. Jeden Abend, bzw. Nachmittag, tagt irgend eine Gruppe, zu der jeder, der sich ernstlich für die Sache interessiert, nach Anmeldung bei der Leitung als Gast erscheinen kann. Die Arbeit bewegt sich zur Zeit in dieser Richtung: Mütterabende, Singabend, Literaturgruppen, unterhaltende und Vortragsveranstaltungen. Dies etwa für die Älteren.

Nun aber, um auf unsern Ausgangspunkt zurückzukommen: Die Kinder. Da sind die Wanderungen, die möglichst regelmäßig unternommen werden sollen. Dann die Unterhaltungsnachmittage, in Gruppen für Jüngere und Ältere geteilt. Schließlich die Gartenarbeit, auf die sehr viel Wert gelegt wird, und die den Kindern stets Freude macht. Wie ich oben schon einmal andeutete, kommt es erstlinig darauf an, den in jedem gesunden Kinde schlummernden Schaffenstrieb zu wecken und in gesunde Bahnen zu lenken. Da ist die Gartenarbeit meiner Erfahrung nach ein vorzügliches Mittel. Das Kind sieht unter seiner Hände Arbeit etwas wachsen, werden. Es sieht, daß es etwas schafft, mehr noch, etwas Lebendes schafft. In diesem Punkte werden ja bei größerer Ausdehnung der Bestrebungen noch mannigfache Schwierigkeiten zu überwinden sein; überall findet sich nicht gleich ein Gönner, wie der, der den Steglitzer Wandervögeln zu diesem Zwecke ein ganzes Grundstück überließ. Aber auch da wird Rat geschafft werden. Und das allein ist schließlich auch nicht das Wichtigste. Zunächst heißt es: Kräfte sammeln, um die Kinder überhaupt einmal erst dem Asphalt, dem Kino und der Straße zu entziehen, und weiter: zu entfremden. Und ich glaube, daß die Angehörigen der Jugendbewegung, des Wandervogels und der Freideutschen Jugend mit ihrem hier lebensnotwendigen Verstehen jugendlichen Wollens und jugendlicher Zielsetzung zu dieser Tat mit die Berufensten sind. Max Hodann

Politische Erziehung in der Volksschule. Den Ruf eines politischen Volkes, wie es etwa das französische oder englische war, haben wir nie gehabt und auch nicht verdient; dafür machte sich nicht selten ein Mangel an politischem Sinn bemerkbar. Denken wir nur in unserer Geschichte rückwärts an die Zeiten deutscher Erniedrigung und vielfacher Zerrissenheit. Erinnern wir uns ferner daran, wieviele Bürger häufig der Wahlurne fern blieben und wie sich so mancher von der Wahl keine Rechenschaft gab und geben konnte. Es fehlte eben die politische Bildung, die Teilnahme, sogar nicht selten bei denen, die durch Stand und Bildung eine höhere Pflicht dazu hatten.

Heute hat sich in diesem Punkte eine gewisse Besserung vollzogen. Der Zuchtmeister Krieg hat eindringlich gesprochen. Heute verfolgt jeder Deutsche die Politik unseres Landes — gewiß nicht immer aus dem wünschenswerten Grunde idealer Begeisterung für den Staat, sondern weil der Krieg an die vitalsten Triebe jedes einzelnen rührt, oft schmerzhaft rührt, aber das politische Interesse ist doch nun einmal so stark erwacht, wie es bisher noch nie der Fall war. Es ist dafür gewiß bezeichnend, daß auch selbst das weibliche Geschlecht jetzt politisch denken und empfinden lernt. Auch die Frau, um nur einen Beweis anzuführen, greift jetzt mit großem Interesse zu den Tageszeitungen und sucht sich darin nicht nur zu unterhalten, sondern zu belehren. Es steht zu erwarten, daß politisches Interesse und politische Bildung eine besondere Frucht dieses Krieges bleiben werden, und daß das Wort Fr. Naumanns in Zukunft an uns mehr als bisher wahr werde: die Politik ist kein Sonntagsvergnügen, sondern eine Sache der Pflicht!

Der Krieg erzieht uns zur Politik, und uns den Erwachsenen sind seine Lehren hoffentlich stark und tief genug in die Köpfe und Seelen gedrungen. Selbst die ältere Jugend wird in dieser Beziehung viel profitiert haben. Aber es handelt sich darum, daß sie den größten Nutzen aus unserer Zeit ziehe und daß auch unsere jüngsten Geschlechter frühzeitig „politisiert" werden. Mit Recht wurde bei der Beratung über die Abänderung des Vereinsgesetzes von fortschrittlicher und liberaler Seite betont, daß den Jugendlichen der Zutritt zu politischen Vereinsversammlungen aus pädagogischen Gründen zu untersagen sei, weil sie dabei nur vorzeitig in Parteipolitik hineingeführt würden. Der Ort, wo sie politisch erzogen werden sollen, sei vielmehr die Schule. Im besonderen Maße trifft das natürlich auf die höheren Schulen zu, aber auch die Volksschule hat an dieser Aufgabe einen starken Anteil. Die politische Bildung, wie sie erstrebt werden soll, schließt ja doch das in sich, was wir unter staatsbürgerlicher Erziehung fordern, aber ihr Begriff ist noch weiter, allgemeiner.

Wenn wir die Fächer betrachten, die für die politische Bildung besonders in Frage kommen, so müssen in erster Linie Geographie und Geschichte genannt werden. Das letztere kommt heute vielleicht am meisten in Betracht. Denn es zeigt unser Land und Volk besonders in seinem Verhältnis zu den andern Nationen, es legt dar, inwiefern wir abhängig von ihnen sind, was sie uns schulden. Nur aus den geographischen Verhältnissen heraus ist die Wirtschaftspolitik zu verstehen, und diese wieder ist ein Hauptschlüssel zum Verständnis unserer Gesamtpolitik. Es gilt in diesem Fache dem Schüler einen weiten Horizont zu verschaffen, ihn hineinblicken zu lassen in die besondere wirtschaftliche Rolle, die jedes Land spielt. Was wir daher auch für ein Land zu behandeln haben mögen, wir können es immer unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen und der daraus sich ergebenden politischen Beziehungen tun. Das ist eine Behandlung, wofür auch die Volksschüler schon reif genug sind, und wodurch man gerade den neueren Forderungen der geographischen Pädagogik gerecht wird. Die Wirtschaftsgeographie wird bei einer Neuordnung der Volksschulpläne eine besondere Berücksichtigung erfahren müssen.

Für den wichtigen Geschichtsunterricht sind m. E. neue Forderungen kaum zu stellen. Hier hat das Schlagwort von der staatsbürgerlichen Erziehung bereits das Nötige gesprochen. Nur dürfte daran zu erinnern sein, daß der Erlaß über die Betonung der neueren Geschichte, über die Erziehung zum Verständnis der Gegenwart natürlich auch für die Volksschule seine volle Bedeutung hat.

Auch der Rechenunterricht kann zum guten Teil in den Dienst der politischen Erziehung gestellt werden. Wenn wir jetzt in diesem Fache die geforderte Beziehung auf die praktischen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens nehmen, so kommen wir von selbst auch auf politische Fragen zu sprechen, z. B. bei den Preisen unserer Lebens- und Gebrauchsmittel. In Zukunft sollten die Stoffe aus der Geschichte und Wirtschaftsgeographie vielmehr als bisher im Rechnen verwertet werden. Hier wird dann an konkreten Zahlen erkannt, was in jenen anderen

Stunden anschaulich und allgemein gefunden wurde. In dem Hirtschen Kriegsrechenbuch, das ich selbst gern benutzt habe, ist in dieser Richtung bereits ein dankenswerter Ansatz getan worden, der aber noch der Verbesserung und des Ausbaues bedarf.

Überhaupt wird jeder Unterricht dazu angetan sein, die Jugend günstig politisch zu beeinflussen, vorausgesetzt, daß der Lehrer seine Aufgabe erfaßt und sich dafür erwärmt. Er muß sich freilich immer bewußt bleiben, daß er Verständnis und Interesse für den Staat zu wecken hat, nicht etwa für eine Partei. Er muß den Unterricht so erteilen, daß ein Zuhörender garnicht merkt, zu welcher Partei der Lehrende gehört. Das ist eine Forderung seines Amtes, des Staates. Ist der Lehrer Partei, dann macht er die Schule zu dem, was sie nach dem bekannten Worte nicht sein soll, zum Politikum. Unermeßlich fürs Ganze wäre dann der angerichtete Schaden. Wir wünschen aber, daß durch die politische Schulerziehung in den Kindern Interesse an den öffentlichen, staatlichen Vorgängen geweckt, daß Einsicht in das verzweigte Getriebe des Staates gewonnen, daß der Wille für die Pflichten gegen das Volksganze gestärkt werde. Sonst heißt's häufig: Politik verdirbt den Charakter. Im Sinne unserer Forderung aber wird sich der Spruch ins Gegenteil umwandeln.

Rektor P. Hoche

Auskunftsstelle für Jugendfürsorge. — Die starke Zunahme der Verwahrlosung und der Kriminalität der Jugend ist eine seit Monaten in den meisten deutschen Städten beobachtete bedrohliche Folge des Krieges und erfordert überall eine erhöhte Vorbeugungs- und Fürsorgetätigkeit der Behörden und Vereine.

Es sei hier darauf hingewiesen, daß die Auskunftsstelle der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge eine reichhaltige Materialsammlung über alle Fragen der Jugendfürsorge besitzt und diese jedem Interessenten zur Information, zur Vorbereitung von Vorträgen, Aufsätzen usw. gern leihweise zur Verfügung stellt. Die Sammlung enthält neben allgemein orientierendem Material: Bücher, Schriften, Aufsätze und Zeitungsnotizen über behördliche und freiwillige Jugendfürsorge, sowie über einzelne Zweige der sozialpolitischen Jugendfürsorge, besonders über diejenige für die gefährdete, verwahrloste, straffällige, sowie auch für die körperlich und geistig gebrechliche Jugend; ferner über Maßnahmen der Kriegsjugendfürsorge.

Anfragen sind zu richten an die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge (Auskunftsstelle), Berlin N 24, Monbijouplatz 3.

LITERATUR-BERICHTE DER COMENIUS-GESELLSCHAFT

HERAUSGEGEBEN VON
FERDINAND JAKOB SCHMIDT
VERLAG EUGEN DIEDERICHS IN JENA

VIII. Jahrg. Berlin, im Februar 1916 Nr. 1

Diese Berichte erscheinen Mitte jeden Monats mit Ausnahme des Juli und August. Sie gehen an größere Volksbibliotheken, Bücherhallen usw.

Zuschriften, Sendungen usw. sind zu richten an die Geschäftsstelle der Comenius-Gesellschaft, Berlin-Grunewald, Hohenzollerndamm 55

Fichte der Erzieher zum Deutschtum. Eine Darstellung der Fichteschen Erziehungslehre von ERNST BERGMANN, Privatdozent an der Universität Leipzig. — Verlag von Felix Meiner, Leipzig 1915. 340 Seiten, brosch. M 5,—.

Während sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts das ganze Interesse für unsere klassische Philosophie fast nur auf Kant beschränkt zu haben schien, und zwar auch nur auf Kant: den Erkenntnistheoretiker, ist es gegenwärtig erfreulich zu sehen, wie darüber hinaus nun endlich auch die Gedankenreihen Fichtes, ja selbst Schellings und Hegels unserem Volke wieder nahe gebracht werden, Eine ganze Anzahl solcher Werke, die auf ein Wiedererwachen des spekulativen Idealismus hindeuten, ist bereits erschienen, und dazu gehört nun auch das vorliegende Buch. Ernst Bergmann ist bemüht gewesen, dem deutschen Volke die großen Erziehungsgedanken Fichtes in ihrer Tiefe und Fülle zugänglich zu machen, und so ist eine treffliche Arbeit entstanden, die eine möglichst weite Verbreitung verdient. Er hat das Ganze in drei Büchern dargestellt, von denen das erste über die philosophischen Grundlagen der Fichteschen Erziehungslehre handelt. In dem zweiten wird sodann die alte und neue Menschheit nach dem Bildungsideal Fichtes charakterisiert, und das dritte bringt schließlich die Erziehungslehre dieses Denkers im besonderen. Wenn ich auch manches anders begründet und anders gefaßt haben würde, so stimme ich doch der Ausführung des Ganzen freudig zu. Ich bin überzeugt, daß niemand diese Schrift aus der Hand legen wird, ohne eine kraftvolle Erhebung seiner Seele und eine fruchtbare Bereicherung seiner Gedankenwelt zu verspüren.

Ferdinand Jakob Schmidt

Politische Ideale von HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN. München, Brückmann, 1915. 117 Seiten. 1 Mk.

Diese neueste Schrift Chamberlains wird nur der recht verstehen, der sie mit Geduld zu ende liest und mit ihm ernsthaft eine neue deusche Zukunft

ersehnt. Eingeschworene Parteimenschen werden sich vermutlich über sie nicht wenig ärgern, weil sie etwas umständlich tastend zu Werke geht und wenig greifbar Praktisches befürwortet, dagegen manchem liebgewordenen Wollen nach Form und Inhalt harte Fehde ansagt. Der Grundgedanke geht dahin, daß wir Deutsche, wenn wir die Führung übernehmen wollen, dem Revolutionsideal mit all seinen eingewurzelten Wirkungen in Gesinnung und Tat gründlich den Laufpaß geben müssen. Es hat sich gründlich überlebt und der Menschheit stark geschadet. Parlamentarismus und Parteiwesen hindern wahre Staatskunst, die sich auf sittlichem Geist, wirklicher Tüchtigkeit und Weisheit aufbauen muß. Chamberlain zeigt seine Behauptungen durch zahlreiche geschichtliche und gegenwärtige Beweise als zurechtbestehend auf. Manches hätte einfacher und klarer gesagt werden können, ohne etwas abgelegene Zitate, die noch dazu etwas schwerfällig in ihrem Kern bloßgelegt werden. Es ist daher das Buch etwas reichlich allgemein gehalten, um so mehr als der wesentliche Geist schon Eigentum von mehr Köpfen ist, ohne daß sie gerade Kant, Goethe und andere in die Beweisführung ziehen. Der Sache nach aber ist die Schrift Chamberlains eine erfreuliche Erscheinung. Da man heute auf ihn hört, wird der ihr innewohnende Geist vielleicht durch sie mehr beachtet, als wenn andere ihn aussprechen. Einfache Leser freilich werden durch den gewundenen Stil kaum angezogen werden. Eine knappere Darlegung wäre für sie angebrachter gewesen. So muß leider der Chamberlainfreund aufrichtig zugeben, daß die Schrift mit früheren des Verfassers in der Form nicht auf einer Höhe steht. Das anerkennenswerte Suchen nach neuen Werten, die vielleicht längst da sind, haftet ihr stark an. Immerhin entwickelt sie Gedanken, die ausgebreitet werden müssen. Walter Frühauf

FRIEDRICH, FRITZ. Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1915. Gr. 8°. IV u. 230 S. Preis geh. M 3,20; geb. M 3,60.

Das treffliche Buch knüpft ebenso wie das eben erwähnte an den neuen preußischen Ministerialerlaß vom 2. September 1915 über den Geschichtsunterricht an. Es zerfällt in zwei Hauptteile, einen allgemeinen und einen besonderen; jener handelt von den Zwecken des Geschichtsunterrichts und bestimmt auf dieser Grundlage die Stoffauswahl, dieser beschäftigt sich mit der unterrichtlichen Behandlung der einzelnen Geschichtsperioden und Stoffe auf den verschiedenen Klassenstufen. Sehr richtig bezeichnet Verfasser die Einsicht in das Werden der uns umgebenden Welt, soweit sie das Erzeugnis menschlichen Geisteslebens ist, als Zweck des Geschichtsunterrichts, der historischen Sinn, historisches Denken, historisches Urteil und historischen Willen, wie er sich in der sozialen und staatsbürgerlichen Erziehung kundgibt, erwecken soll.

Nach des Verfassers zutreffender Auffassung ist die politische Geschichte nur als ein Teil der großen Geschichtswissenschaft anzusehen; ihr Vorwalten oder Zurücktreten im Lehrverfahren hängt von der Bedeutung

des Kulturinhalts in dem jeweils zu behandelnden geschichtlichen Unterrichtsstoffe ab, so daß die politische Geschichte nicht mit der Geschichte der äußeren Politik zusammenfällt, vielmehr neben und über dieser eine innere, auf dem Verhältnis des Staates zur Kulturentwicklung beruhende Politik im Unterrichte zur Geltung kommen muß. Patriotismus ist, wie Verfasser weiter ausführt, nicht Zweck des Geschichtsunterrichts, sondern die Erweckung einer kritischen Vaterlandsliebe ohne jede Voreingenommenheit und Prahlerei, bei der es sich natürlich von selbst versteht, daß jeder Geschichtslehrer Liebe zu Vaterland, Volk und Herrscher, die infolge der sondervölkischen Entwicklung der Menschheit geradezu eine Naturnotwendigkeit geworden ist, besitzt. Zu billigen ist es auch, daß Verfasser die von Gaudig und seinen Mitarbeitern, Ferdinand Reinhold u. a., warm empfohlene Verteilung verschiedener kleiner Quellenstücke unter die einzelnen Schüler zur häuslichen Durchnahme und gemeinschaftlichen Herausarbeitung ihrer Ergebnisse in der Klasse, schon weil sie in den höheren Knabenschulen zu viel Zeit erfordern würde, lediglich den Seminaren und höheren Mädchenschulen zuweist, ebenso, daß er das anschauliche Erzählen des Lehrers mit Benutzung der Anekdote, aber unter Ausschluß geschichtswidriger Einzelheiten im Geschichtsunterricht der unteren Klassen für unbedingt nötig hält. Denn er hat richtig erkannt, daß gerade durch das farbige Ausmalen der historischen Vorgänge in der Erzählung Knaben und Mädchen die Geschichtsstunden gewöhnlich besonders angenehm und lieb werden.

Bei der alten Geschichte, deren unterrichtliche Behandlung er richtig von den Ausgrabungen in Mykenä, Tiryus, Troja und Kreta ausgehen läßt und mit dem Namen Schliemann verbindet, gewinnt nach seiner richtigen Auffassung der Schüler einen Begriff von der Bedeutung der Ausgrabungen, lernt die mykenischen Kulturzustände mit den homerischen zu vergleichen und so jedes Dichtwerk als eine kulturgeschichtliche Urkunde zu betrachten. Später findet er in entsprechender Weise durch Vergleichung des griechischen Stadtstaates mit der Machteinheit des orientalischen Weltreiches, daß in der griechischen Stadt das Volk Gesetzgeber, Herrscher, Verwalter, Heer- und Flottenführer, sowie Richter in einer Person war. Auf der Oberstufe handelt es sich hauptsächlich um die Betonung gewisser besonders schwieriger Punkte aus der Geschichte des Mittelalters, z. B. der mittelalterlichen Kaiserpolitik, die, wenn sie auch unglückliche Erfolge zeitigte, doch wenigstens für Herrscher im Mittelalter allein berechtigt war, des Lehnswesens, der Stände des Mittelalters mit den völlig verschiedenen Arten ihrer Rechtsverhältnisse im Gegensatz zu der modernen Rechtsgleichheit für alle, der grundsätzlichen Verschiedenheit des Staatsvorteils, nach dem jeder Staat das Recht hat, eine Verschlechterung seiner internationalen Stellung und Bedeutung mit allen Mitteln und Kräften, auch mit Waffengewalt zu verhindern, von der individuellen Gefühlsmoral. Auf Grund dieser Feststellung spricht Verfasser zutreffend auch Frankreich das Recht zum Kriege mit Deutschland im Jahre 1870 zu.

Der allgemeine Teil zerfällt in drei Kapitel, welche der Reihe nach die Zwecke des Geschichtsunterrichts als Maßstab der Stoffauswahl, die Vor-

bereitung und die Technik des Unterrichts und die Stellung des Geschichtsunterrichts im Lehrplan behandeln; der besondere besteht aus sieben Kapiteln, welche der historischen Folge gemäß die altorientalische, griechische und römische in zwei getrennten Kapiteln, das Mittelalter, die Zeit vom Mittelalter bis zur Neuzeit (1500—1648), also die Renaissance, die Reformation und Gegenreformation, die Neuzeit (seit etwa 1650) und das 19. Jahrhundert enthalten. Zum Schluß ist eine Tabelle über die jetzt gültigen Geschichtslehrpläne in Deutschland beigegeben.

Direktor Dr. Karl Leschhoorn

AGNES HARDER: Das trautste Marjellchen. Verlag Friedrich Andreas Perthes A.-G., Gotha 1915. Mit 12 Zeichnungen von Heinrich Susemihl. M 3,—.

REINHOLD BACHMANN: Aus der Schule in die Schlacht. Verlag von Abel und Müller, Leipzig. Mit Buchschmuck und vielen Zeichnungen von Otto Ubbelohde. M 3,—.

ANTON OHORN: Deutsche Treue. Eine Geschichte aus der Zeit des 30jähr. Krieges. Verlag von Abel und Müller, Leipzig. M 3,—.

In die Wirren und Schrecken des russischen Einfalls in Ostpreußen führt Agnes Harder ihre kleinen Leser in ihrem liebenswürdigen Buche: Das trautste Marjellchen. Die harten Prüfungen, denen die Bewohner der Grenzgebiete ausgesetzt waren, führt sie uns eindringlich im Schicksal der kleinen Heldin vor Augen. Aber trotz der vortrefflichen Wirklichkeitsschilderungen triumphieren hier nicht die Greuel und Schrecken des Krieges, sondern die Menschengüte, die sie lindern hilft. In diesem Sinne wirkt die Verfasserin erzieherisch, und darum sei ihr Büchlein besonders den Schülerbibliotheken bestens empfohlen.

In Bachmanns Buche: „Aus der Schule in die Schlacht“ sehen wir dem Kriege nun doch ins erbarmungslose Antlitz, dahinter Grauen und Tod lauert. Unsere Jungmannschaft an der Schwelle unsrer großen Zeit führt er uns vor Augen, bei den Streifereien durch Wald und Flur als Pfadfinder, unter der Leitung eines verehrten Lehrers, als selige Gäste der Alpenwelt, bei Spiel und Tanz in den letzten Ferien. Bis der bedeutungsvolle 1. August 1914 anbricht, der auch unsere jungen Freunde zur Erfüllung ihrer vaterländischen Pflichten ruft.

Wir begleiten drei von ihnen zum westlichen Kriegsschauplatz, in das Getümmel der Schlachten, wo sie tapfer bis zur Aufbietung ihrer letzten Kräfte kämpfen, sehen ihre Freude bei dem unverhofften Wiedersehen mit ihrem Lehrer und Freunde, der auch hier im Kriege ihr Führer wird, bis ihn die tötliche Kugel trifft und einer unserer jungen Helden, der ihn opferbereit mit dem eigenen Leibe deckt, nun auch im Tode sein Los mit dem des verehrten Mannes vereint.

Gibt Bachmann unserer Jugend hier Vorbilder der begeisterten Hingabe an das Vaterland, so lehrt er deren Erzieher bedenken, daß die

Wurzeln dieser köstlichen Blüten von früh an schon in die jungen Seelen gepflanzt werden müssen, und daß verständnisvolle und liebevolle Lehrer die Aufgabe der nationalen Jugenderziehung zu erfüllen haben. In diesem Sinne danken wir dem Verfasser für seine Gabe.

Werden unsrer Jugend in diesen beiden Büchern Erlebnisse aus der Gegenwart vor Augen geführt, so leitet sie das dritte Buch „Deutsche Treue“ in die Zeit der Kämpfe des 30 jährigen Krieges. Bunte Bilder werden in anschaulicher und fesselnder Weise entrollt; den Mittelpunkt der Erzählung bildet die Schilderung vom Heldentod der 400 Pforzheimer Bürger in der Schlacht bei Wimpfen 1622. Tapferkeit und Treue der Gefolgschaft sind allezeit das Zeichen des deutschen Wesens gewesen und welche Zeit der Geschichte wir auch unsren Kindern anschaulich machen wollen, immer werden wir Gestalten begegnen, die in wahrhaft heroischer Weise diese schönsten Tugenden unsres Volkes verkörpern. L. Schmidt

HINTZE, OTTO, Die Hohenzollern und ihr Werk. Fünfhundert Jahre vaterländischer Geschichte. Erstes bis neuntes Zehntausend. Berlin, Paul Parey. Lexikon-Format, 720 S. 1916. Geb. M 5,—.

Das durch das Hohenzollernjubiläum am 21. Oktober 1915 veranlaßte Werk bietet eine völlig vorurteilslose Darstellung der brandenburgisch-preußischen Geschichte und dürfte sich namentlich auch zu Prämien für Schüler aller Arten von höheren Lehranstalten trefflich eignen. Es hält die richtige Mitte zwischen Erzählung und historisch-politischer Betrachtung und besteht aus zwölf Kapiteln und einem sehr beachtenswerten Schlußwort, in dem die Taten Kaiser Friedrichs III. und besonders Kaiser Wilhelms II., also seine Welt-, Sozial- und Flottenpolitik, sowie seine Bemühungen um die Erhaltung des Friedens geschildert werden und auf die großen Hoffnungen, deren Erfüllung der Weltkrieg Deuschland bringen dürfte, hingewiesen wird. Die erwähnten zwölf Kapitel haben folgende Überschriften: 1. Das Haus Hohenzollern, worin auch die genealogischen Fabeleien über den Urstamm des preußischen Königshauses berührt werden, 2. Die Mark Brandenburg vor den Hohenzollern, 3. Die Wiederherstellung des brandenburgischen Landesstaats durch die Hohenzollern (1412—1499), 4. Das Jahrhundert der Reformation (1499—1598), worin eine ganz besonders anerkennenswerte Sachlichkeit der Darstellung obwaltet, 5. Die neuen Erwerbungen und der Dreißigjährige Krieg (1598 bis 1648), 6. Die Begründung des brandenburgisch-preußischen Gesamtstaates (1648—1688), 7. Die Erwerbung der Königskrone und der Ausbau des militärischen Großstaats (1688—1740), 8. Die Erhebung Preußens zur Großmacht (1740—1786), 9. Umsturz und Wiederaufbau (1786—1840), 10. Der Verfassungsstaat und die deutsche Frage (1840—1859), 11. Die Begründung des Deutschen Reiches (1859—1871), 12. Im neuen Reich (1871—1888). Natürlich sind die Kapitel 6, wie 8 und 12, die inhaltlich bedeutendsten. Politisch reife Leser werden mit besonderem Interesse

die Abschnitte über die Hof- und Landesverwaltung in Kap. 2 und 4, den Militär- und Beamtenstaat Friedrich Wilhelms I. in Kap. 7, Retablissement und Wirtschaftspolitik seit 1763 in Kap. 8, den Abschluß der Reformen und ihren Stillstand (1815—1840), die Begründung des Norddeutschen Bundes und des Deutschen Reiches in Kap. 11 lesen, aber auch jedermann aus dem Volk wird das Buch gern zur Hand nehmen, da der Nachweis, wie durch die Tüchtigkeit der Hohenzollernfürsten aus den kleinsten Anfängen der großartige Bau des preußischen Staates und Deutschen Reiches erstand als Hauptgedanke das ganze Werk durchzieht. Dasselbe hat in kürzester Zeit einen so reißenden Absatz gefunden, daß nunmehr schon die siebente Auflage vorliegt, die natürlich, abgesehen von einigen kleinen, rein formellen Aenderungen in den von den kirchlichen Streitigkeiten handelnden Abschnitten, gleich allen anderen Auflagen nur ein unveränderter Abdruck der ersten ist. Karl Loeschhorn

KANIA, HANS, Dr., Oberlehrer am Friedrichs-Realgymnasium zu Berlin. Staatsbürgerkunde in vergleichenden Übersichten über die Entwicklung der Grundlagen und Aufgaben des Staates. Leipzig u. Berlin: B.G.Teubner 1916. VIII u. 84 S. Preis M 0,90; kart. M 1,—.

Kania hat das Thema in ganz anderer Weise aufgefaßt und bearbeitet als die Verfasser der in jüngster Zeit über den Gegenstand ziemlich zahlreich erschienen ähnlichen Bücher. Unter Bezugnahme auf den neuesten preußischen Ministerialerlaß vom 2. September 1915 über den Geschichtsunterricht, nach welchem künftig bei Reifeprüfungen großer Nachdruck auf die vergleichende Geschichtsbetrachtung gelegt werden soll, gibt der Verfasser hierzu die nötigen Grundlagen, indem er in einer leicht verständlichen Sprache durchgehends geschichtlich begründete Übersichten über die Grundlagen und Aufgaben der Staaten des Altertums, Deutschlands, Frankreichs und Englands im Mittelalter, namentlich aber Preußens und Deutschlands, sowie der anderen bedeutenderen Staaten in der Neuzeit bietet.

Das sehr beachtenswerte Buch zerfällt in neun Abschnitte, die der Reihe nach die Staatsverfassung, Staats- und Selbstverwaltung, das Heer-, Flotten- und Rechtswesen, die kirchlichen und Schulverhältnisse, das Wirtschaftsleben und die Finanzen, die Sozialpolitik und die Kolonien nebst dem Deutschtum im Auslande behandeln.

Wir wollen noch einzelne wichtige Punkte, die nirgends über das Fassungsvermögen der Schüler hinausgehen, hervorheben. Nach richtiger Angabe des Verfassers hatten die despotisch beherrschten Staaten des Ostens im Altertum zuerst ein vom Könige unmittelbar abhängiges besoldetes Beamtentum. Alexander der Große nahm sich bei seiner Verwaltungsordnung das persische Vorbild der Satrapien zum Muster. Die Diokletianisch konstantinische Neuordnung des römischen Reiches trennte bürgerliche und Heeresverwaltung gänzlich voneinander. Die

Ottonen und Salier, auch noch Friedrich Barbarossa, suchten, allerdings ohne rechten Erfolg, ein geistliches Reichsbeamtentum zu errichten. Eine Staatsverwaltung durch besoldete Beamte wurde unter den römischen Kaisern deutscher Nation zuerst von Friedrich II. in Sizilien und Reichsitalien eingeführt und gelangte auch in Frankreich zur Geltung. Napoleon I. stellte die durch den absolutistischen Beamten- und Polizeistaat Ludwigs XIV. eingerissenen Mißstände ab und schuf durch sein Präfektensystem, das auf unbedingter Abhängigkeit vom Kaiser und Staatsrat nach oben und unbeschränkter Verfügungsmöglichkeit nach unten beruhte, wie Verfasser mit Recht besonders hervorhebt, die einheitlichste, geradezu vorbildlich gewordene Verwaltung der Welt. Natürlich wird die landesherrliche Verwaltung in Brandenburg-Preußen unter dem Großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelm I., Friedrich dem Großen und Friedrich Wilhelm III., die gegenwärtige Verwaltung im Königreiche Preußen und die Verwaltung im Deutschen Reiche (S. 17 u. f.), das deutsche Reichsheer und die Organisation der Marine (S. 22 u. f.), das Wirtschaftsleben und das Finanzwesen in Preußen und Deutschland (S. 49 u. f.), die deutsche Sozialreform mit ihrer Gesetzgebung (S. 65 u. f.) und die deutsche Kolonisation (S. 73 u. f.) mit besonderer Gründlichkeit behandelt.

Die am Rande beigefügten Zahlen ohne weiteren Zusatz beziehen sich auf die Behandlung in den einzelnen Teilen des Lehrbuchs der Geschichte von Schenk-Koch, diejenigen, denen „Qu." vorgesetzt ist, verweisen auf die einzelnen Hefte der „Quellensammlung für den geschichtlichen Unterricht, herausgegeben von Lambeck, Kurtze und Rühlmann".

Direktor Dr. Karl Loeschhorn

Der deutsche Krieg in Dichtungen. Herausgegeben von WALTHER EGGERT WINDEGG. München: C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck, 1915.

Es ist keine kleine Kunst — ich weiß dies aus eigener Erfahrung —, Gedichte gut auszuwählen und die ausgewählten gut, zu einander passend und stimmungsvoll zusammenzustellen, so daß das Ganze ein lebendiger Organismus wird, eine vernehmlich klingende, auf- und abschwellende Harmonie. Es kommt auch darauf an, Dissonanzen aufzulösen, die stark und voll und eigen, ja fremd klingenden Akkorde an die rechte Stelle zu setzen und die Zwischenräume hier und da mit weniger schweren Themen und Figuren zu füllen, mit leichten Übergängen, so daß diese Ruhepausen bilden und das Bedeutsame überbrücken. Eine solche Harmonie hat Eggert Windegg im Auge und im Herzen gehabt, als er sein Werk sichtete und richtete. Und so ist es in der Tat ein kunst- und lebensvoller Organismus geworden, eine Harmonie, in der das ganze Orchester vieltönig, doch wohltönig zusammenklingt. Aus der übergroßen Fülle der modernen Kriegslyrik hat er Vortreffliches, Charaktervolles und vor allem Stilvolles ausgewählt, wenn ihm auch nicht alles Bedeutsame bekannt war. Er hat mit sicherem Geschmack das Stilvolle, das wirklich Originelle, gefunden.

Das rechne ich ihm zu besonderem Lobe an. Er ist kein pedantischer Schulmeister, dem die Phrase und der patriotische Inhalt allein schon maßgebend waren; er hat vielmehr die Dichter eigenen Stiles und diejenigen, die von Herzen etwas Ergreifendes, etwas Besonderes zu sagen wissen, mit ziemlich sicherem Taktgefühl herausgefunden; dabei hat er gern auch weniger bekannte Dichter eigenen Fühlens berücksichtigt. Die schönen Gedichte von Ludwig Thoma, Isolde Kurz, A. J. Winckler — sein „Furor Teutonicus" ist eines der köstlichsten Kriegsgedichte, die ich kenne —, Hermann Stehr — mit dem wundervollen „Der Krieg bricht los", Heinrich Spiero — das wirklich begeisterungsvolle frische und kräftige „Burschen heraus" ist von ihm —, Walter Flex, A. de Nora — von ihm hätte die Sammlung viel mehr Lieder aufnehmen können, er ist der rechte Soldatenpoet —, Cäsar Flaischlen, Richard Dehmel, Richard von Kralik, Leo Sternberg, Rudolf G. Binding, Zuckermann, Rudolf Geck, Walter Heymann, Paul Enderling, Hermann Hesse sind besonders hervorzuheben. Gewiß sind auch noch andere Dichter zu loben, die ich nicht alle kennen kann. Haben doch selbst Tagesschriftsteller wie Rudolf Herzog und Paul Presber oft einen kraftvollen und edlen Ton in Kriegsgedichten gefunden. Freilich Pointenreitereien wie Herzogs Gedicht „Ostpreußisch" sind abzulehnen. Ich deutete bereits an, das sich dazwischen auch einige minderwertige Gedichte eingeschlichen haben, wesenlose, nichtssagende und unbedeutende Reimereien, die ich gern vermißt hätte, so z. B. die sehr flachen Gedichte von Richard Schaukal und das schrecklich schwulstige Gedicht „Die erste Fahne" von Marx Möller. Aber abgesehen von diesen Einzelheiten ist die Sammlung, namentlich auch im Hinblick auf die gute Anordnung und den schönen Druck, durchaus anzuerkennen und als eine der gelungensten und eigenartigsten ihrer Art zu bezeichnen.

Dr. Hans Benzmann

Gesamtvorstand der Comenius-Gesellschaft

Bedingungen der Mitgliedschaft

1. Die **Stifter** (Jahresbeitrag 10 M) erhalten die beiden Monatsschriften der C. G. Durch einmalige Zahlung von 100 M werden die Stifterrechte von Personen auf Lebenszeit erworben.
2. Die **Teilnehmer** (6 M) erhalten nur die **Monatshefte für Kultur und Geistesleben.**
3. Die **Abteilungs-Mitglieder** (4 M) erhalten nur die **Monatshefte für Volkserziehung.**

Körperschaften können nur Stifterrechte erwerben.
Sie haben ein Eintrittsgeld von 10 M zu zahlen.

Die **Monatshefte der C. G. für Kultur und Geistesleben** (jährlich 5 Hefte) haben die Aufgabe, die geistigen Strömungen der Gegenwart unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung zu behandeln.

Die **Monatshefte der C. G. für Volkserziehung** (jährlich 5 Hefte) haben die Aufgabe, praktische Volkserziehungsarbeit zu fördern und über die Fortschritte auf diesem Gebiete zu berichten.

Börsenbuchdruckerei Denter & Nicolas, Berlin Mitte